

Université de Montréal

**La rétroaction corrective à l'écrit et la révision des
apprenants de français langue seconde**

Par

Jennifer Lamarre

Département de didactique

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maîtrise es Arts (M.A.)
en sciences de l'éducation
option didactique

Août, 2016

© Jennifer Lamarre, 2016

RÉSUMÉ

La rétroaction corrective (RC) est une indication offerte aux scripteurs apprenants sur leur emploi erroné de la langue en apprentissage (Lightbown et Spada, 2006). Exposés à la RC écrite, ces apprenants réagissent de différentes manières lors de la révision de leur texte. La révision est alors une « tentative des scripteurs à améliorer un plan ou un texte » (traduction libre, Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey, 1987, p.177). Cette recherche s'est penchée sur la relation entre les différentes techniques rétroactives utilisées par six enseignants de classes d'accueil à Montréal et sur la manière dont les élèves participants (N=64) ont réagi à ces RC lors de la révision de leur texte. L'intégration de la RC à l'étape de la révision est influencée par différentes variables modératrices, c'est-à-dire l'ordre d'enseignement (les niveaux de scolarité : primaire ou secondaire), le profil des élèves (les niveaux langagiers débutants et avancés ainsi que la présence de difficultés d'apprentissage chez les élèves) et les catégories d'erreurs. Les résultats confirment que les enseignants de français langue seconde (L2) différencient leur RC selon les variables modératrices et que la RC a un effet positif à court terme, c'est-à-dire lors de la révision.

Mots-clés : révision, rétroaction, niveaux langagiers, catégories d'erreurs, ordre d'enseignement, difficultés d'apprentissage, L2, langue seconde.

ABSTRACT

Corrective feedback (CF) is defined as “an indication to a learner that his or her use of the target language is correct” (Lightbown and Spada, 2006, p.197). When the written product is revised, the learner reacts to corrective feedback in different ways. This study focuses on two aspects: it focuses on the various CF techniques used by teachers of French as a second language in six ‘accueil’ classrooms in Montréal, and it focuses on the reaction of 64 students in these classrooms, to these techniques in their revision process. How the teacher’s corrective feedback was incorporated in the revision process varied according to the student’s proficiency level (weak or strong), their grade level (elementary or secondary), their learning difficulties, their error types and the CF techniques used. The student’s written product, composed of 150 words, was analyzed. The results indicate that the teachers of French as a second language vary their CF techniques according to the variables. Corrective Feedback, overall, effected the student’s revision.

Keywords: revision, feedback, proficiency levels, error types, learning difficulties, L2, second language.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	6
LISTE DES FIGURES	7
REMERCIEMENTS.....	8
INTRODUCTION	9
1. PROBLÉMATIQUE.....	12
1.1. LE PROCESSUS RÉDACTIONNEL	13
1.2. L'ATTENTION À LA FORME DE LA LANGUE EN ÉCRITURE.....	17
1.3. L'IMPORTANCE DE LA RÉVISION DES APPRENANTS.....	23
1.4. LA PERTINENCE EMPIRIQUE DE LA RECHERCHE.....	25
1.5. LA QUESTION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE	27
2. CADRE THÉORIQUE	28
2.1. LES TECHNIQUES DE RÉTROACTION CORRECTIVE À L'ÉCRIT	28
2.1.1. L'effet de la rétroaction corrective à l'écrit sur l'apprentissage de la L2.....	34
2.1.2. Les différences individuelles	38
2.1.3. La recherche descriptive	42
2.2. LA RÉVISION DES APPRENANTS	52
2.3. UNE SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE EMPIRIQUE.....	58
2.4. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	60
3. MÉTHODOLOGIE.....	61
3.1. LES PARTICIPANTS.....	61
3.2. LE DÉROULEMENT	62
3.3. LE CODAGE ET L'ANALYSE DES DONNÉES	63
4. RÉSULTATS	70
4.1. LA DISTRIBUTION DES ERREURS	70
4.2. L'OBJECTIF SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE 1	73
4.2.1. La RC en général	73
4.2.2. La RC en fonction du profil de l'apprenant.....	75
4.2.3. La RC selon les catégories d'erreurs.....	76
4.2.4. La RC selon les catégories d'erreurs et le profil des élèves	77
4.3. L'OBJECTIF SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE 2	80
4.3.1. La révision en général.....	80

4.3.2. La révision en fonction du profil de l'apprenant	81
4.3.3. La révision selon les catégories d'erreurs et l'ordre d'enseignement	82
4.3.4. La révision selon les variables modératrices : les catégories d'erreurs, le profil de l'apprenant et l'ordre d'enseignement.....	84
4.3.5. La révision selon la rétroaction corrective, le profil de l'apprenant et la catégorie de l'erreur	87
5. DISCUSSION	90
5.1. LE RÉSUMÉ ET L'INTERPRÉTATION DU PREMIER OBJECTIF	90
5.2. LE RÉSUMÉ ET L'INTERPRÉTATION DU DEUXIÈME OBJECTIF	95
5.3. LES RETOMBÉES PÉDAGOGIQUES.....	98
5.4. LES LIMITES DE LA RECHERCHE	99
CONCLUSION.....	101
BIBLIOGRAPHIE.....	102
ANNEXE A : LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (parents).....	111
ANNEXE B : LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (enseignants)	114
ANNEXE C : LA TYPOLOGIE EXEMPLIFIÉE DES ERREURS À L'ÉCRIT.....	117
ANNEXE D : LA GRILLE DE CODAGE.....	127
ANNEXE E : LA DISTRIBUTION DES ERREURS.....	131

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Le Processus Rédactionnel	14
Tableau 2: Les Différents Aspects de la RC à l'Écrit	30
Tableau 3: Une Typologie des Catégories d'Erreurs	47
Tableau 4 : Le Modèle de Révision.....	52
Tableau 5 : Les Catégories de Révision des Apprenants.....	57
Tableau 6: Le Déroulement de l'Étude.....	63
Tableau 7 : Une Taxonomie des Techniques de RC à l'Écrit	67
Tableau 8 : Les Catégories des Réactions des Apprenants lors de la Révision	69
Tableau 9 : La Distribution des Erreurs les Plus Fréquentes au Primaire	72
Tableau 10 : La Distribution des Erreurs les Plus Fréquentes au Secondaire	72
Tableau 11 : La Distribution de la RC au Primaire	74
Tableau 12: La Distribution de la RC au Secondaire	74
Tableau 13 : Les Catégories de RC selon le Niveau Langagier et le Profil des élèves.....	75
Tableau 14 : Les Catégories de RC selon le Profil des Élèves et l'Ordre d'Enseignement	76
Tableau 15 : La RC selon les Catégories d'Erreurs	77
Tableau 16 : La RC selon les Variables Modératrices au Primaire.....	78
Tableau 17 : La RC selon les Variables Modératrices au Secondaire.....	79
Tableau 18 : La Révision en Fonction des Catégories d'Erreurs en Général	83
Tableau 19 : La Révision en Fonction des Catégories d'Erreurs au Primaire	83
Tableau 20 : La Révision en Fonction des Catégories d'Erreurs au Secondaire	84
Tableau 21 : La Révision selon les Catégories d'Erreurs et le Profil de l'Apprenant au Primaire.....	85
Tableau 22 : La Révision selon les Catégories d'Erreurs et le Profil de l'Apprenant au Secondaire.....	86
Tableau 23 : La Révision selon la RC, le Profil de l'Apprenant et la Catégorie de l'Erreur	88

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Les sous-catégories de la syntaxe	64
Figure 2 : Les sous-catégories de l'orthographe grammaticale.....	65
Figure 3 : Les sous-catégories de l'orthographe lexicale.....	66
Figure 4 : Les sous-catégories du lexique	66
Figure 5 : La distribution des catégories d'erreurs	70
Figure 6 : La distribution des erreurs d'orthographe lexicale.....	71
Figure 7 : La distribution de la rétroaction corrective	73
Figure 8 : La distribution des catégories de révision des élèves	81
Figure 9 : La distribution de la révision en fonction du niveau langagier des apprenants au primaire et de la présence de difficultés d'apprentissage chez ces derniers.....	81
Figure 10 : La distribution de la révision en fonction du niveau langagier des apprenants au secondaire et de la présence de difficultés d'apprentissage chez ces derniers	82
Figure 11: La distribution des erreurs syntaxiques	131
Figure 12: La distribution des erreurs d'orthographe lexicale.....	131
Figure 13: La distribution des erreurs d'orthographe grammaticale.....	132

REMERCIEMENTS

Plus de deux années d'effort et de persévérance ont mené à la rédaction de ce mémoire. Je n'aurais pu mener à terme ce projet ambitieux sans le soutien et les encouragements de différentes personnes. J'aimerais les remercier ici.

J'aimerais témoigner toute ma gratitude à ma directrice madame Ahlem Ammar qui m'a prise sous son aile, m'a accompagnée tout au long de cette aventure et a su me motiver mieux que quiconque. Sa patience, son dévouement et sa générosité resteront à jamais gravés dans ma mémoire.

Je veux remercier sincèrement monsieur Daniel Daigle pour ses précieux conseils ainsi que madame Marie-Claude Boivin et madame Isabelle Montesinos-Gelet. Leurs rétroactions m'ont permis d'améliorer considérablement ce mémoire. Je suis reconnaissante d'avoir bénéficié de leur présence lors de mon parcours universitaire aux études supérieures. D'ailleurs, ce parcours n'aurait pas été le même sans le soutien de madame Nicole Gaboury, secrétaire du département, et de madame Claudine Jomphe, adjointe au vice-doyen aux études supérieures et à la recherche. Elles m'ont apporté une aide précieuse.

Certaines personnes ont aussi eu un rôle important, que ce soit pour la collecte ou pour le traitement des données. Je remercie donc Anne-Marie Luca, Myriam Saint-Georges, Marilou Côté, Rania Mohamed Hassan et Joanie Viau.

Enfin, j'aimerais remercier ma famille et mes amies pour leur soutien moral et monétaire: ma mère, mon père, ma soeur et mes amies Catherine, Valérie, Camille, Roxanne et Anne-Marie. Je souhaite aussi remercier Sylvie Pitt, directrice à la CSDM pour son soutien pendant ces années de travail acharné ainsi que toutes les enseignantes qui ont participé à cette recherche.

INTRODUCTION

L'apprentissage de l'écriture est l'une des priorités du *Programme de formation de l'école québécoise* (2009). Son importance transparaît d'ailleurs dans les programmes de recherche sur l'écriture (en français langue d'enseignement) dans lesquels le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) cherche à identifier les raisons pour lesquelles les élèves du Québec sont parmi les plus faibles au Canada (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2012) et à déterminer les pratiques susceptibles d'améliorer la situation. La rétroaction corrective (RC) est parmi les pratiques visées par ce ministère et les chercheurs en général. D'ailleurs, la recherche démontre que la RC contribue au développement de la compétence en écriture des apprenants de langue seconde et que ses effets dépendent de la technique utilisée (Ferris, 2010). Plusieurs autres facteurs tels que la catégorie de l'erreur, le profil de l'apprenant (débutant, avancé ou avec difficulté d'apprentissage) et son niveau de scolarité (Ferris, 2010; Guénette, 2007; Kosmos, 2012) ont été identifiés comme étant d'importantes variables modératrices à considérer dans la recherche sur la RC en écriture. Malgré une abondante documentation sur les effets de la RC (Ashwell, 2000; Bitchener, 2008; Chandler, 2003; Ferris, 2010; Guénette et Lyster, 2013; Muranoi, 2007; Sheen, 2007, 2010; Van Beuningen, Jong et Kuiken, 2008), les enseignants ne reçoivent pas de consignes claires du MEES sur cette pratique. Cela peut être dû à la rareté de la recherche descriptive faisant état de la RC des enseignants de français langue d'enseignement (L1) ou langue seconde (L2) au Québec. En fait, en plus de l'absence de la recherche concernant les pratiques rétroactives, peu d'études ont décrit la réaction des élèves lors de la révision à la suite de la RC écrite des enseignants, et ce, surtout au Québec. Les quelques études s'étant attaquées à cette question de recherche n'ont pas pris en considération l'éventuel effet des variables modératrices mentionnées précédemment sur la révision des apprenants à la suite de RC de leur enseignant. Cette présente étude permet de décrire les pratiques rétroactives des enseignants de français L2 dans les classes *d'Intégration Linguistique Scolaire et Sociale* (ILSS, connues aussi sous le nom de classes d'accueil) et d'explorer la révision découlant de ces pratiques afin de relever les caractéristiques d'une RC réussie à l'écrit.

Les contextes sociaux et scolaires de la recherche (c'est-à-dire la classe d'accueil au primaire et au secondaire à Montréal) sont abordés dans la première section de la problématique. Le processus rédactionnel de Hayes et Flower (1981; 1986) adopté dans les programmes de formation de l'école québécoise, ainsi que les hypothèses quant à l'importance de l'attention à la forme et de la RC dans le développement de la compétence en écriture en L2 sont abordés dans le volet théorique de la problématique. Enfin, la recherche empirique portant sur la RC en général et sur la révision est présentée afin de démontrer la pertinence empirique de l'étude et d'identifier sa question générale.

Le deuxième chapitre est constitué de trois sections. Dans la première section sont présentées les techniques de RC à l'écrit et les recherches ayant décrit leur utilisation dans les classes de L2 et leurs effets sur l'apprentissage. Les différentes formes de révision résultant de la RC et les recherches ayant traité ces dernières sont décrites dans la deuxième section. Étant donné que le choix de la RC et que la forme de la révision en découlant sont théoriquement liés à un ensemble de variables modératrices, la troisième section du chapitre en fait état. Finalement, les deux objectifs spécifiques de l'étude sont établis.

Le troisième chapitre comprend la méthodologie de cette recherche descriptive incluant les participants, le déroulement de la collecte de données et les différentes procédures d'analyse des données obtenues. Les considérations éthiques s'y trouvent aussi.

Au chapitre 4, les résultats de l'analyse des données sont dévoilés selon les deux objectifs spécifiques de la présente étude. D'abord, un portrait global des données concernant la RC est fourni. Ensuite, il est question de l'influence des variables modératrices, c'est-à-dire des catégories d'erreurs et du profil de l'apprenant (son niveau langagier et la présence de difficultés d'apprentissage) au primaire et au secondaire. Puis, en regard au deuxième objectif spécifique, les données relatives aux catégories de révision des élèves sont décrites en fonction des mêmes variables modératrices et catégories de RC.

Finalement, la discussion des résultats est présentée dans le cinquième chapitre, ainsi que les implications pédagogiques de la recherche et ses limites qui donnent lieu à des suggestions pour les futures recherches.

1. PROBLÉMATIQUE

Depuis la fin des années 70, le français est la langue officielle du Québec. En effet, afin d'assurer la pérennité de la langue française, le gouvernement québécois a adopté la Charte de la langue française en 1977. Cette charte rend obligatoire la fréquentation d'une école francophone pour tout élève nouvellement arrivé au Québec (Québec, 1977). La maîtrise de cette langue devient alors nécessaire pour fonctionner aisément dans la société québécoise et pour s'y intégrer. De plus, l'article 7 du *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* prévoit un service d'accueil pour ces élèves qui ne maîtrisent pas la langue officielle (Québec, 2010). Malgré que ce passage en accueil ne soit pas toujours offert, il demeure obligatoire pour les élèves non francophones qui s'inscrivent pour la première fois dans une école québécoise (Québec, 2010). Tant au primaire qu'au secondaire, ce service d'accueil privilégie le français, lequel occupe la majorité du temps en classe. Cette priorité est d'ailleurs représentée dans les documents officiels du MEES, c'est-à-dire dans les programmes de formation de l'école québécoise, entre autres, tels que le programme *Intégration Linguistique Scolaire et Sociale* (MELS, 2006).

Dans la classe d'accueil, l'accent est non seulement mis sur l'intégration linguistique des élèves, mais aussi sur leur intégration à la culture québécoise. D'autres cours que le français sont offerts, tels que les mathématiques, les arts plastiques et l'éducation physique, et sont tous enseignés en français. Ce programme permet en outre de familiariser les élèves aux méthodes québécoises d'enseignement et de les préparer à intégrer éventuellement une classe ordinaire. La classe d'accueil est donc une étape transitoire permettant de diriger les élèves non francophones vers le système régulier. Ainsi, les compétences à maîtriser dans les programmes de formation du système régulier doivent être prises en compte, telles qu'Écrire des textes variés (MELS, 2006; 2014). Malgré la priorité accordée à l'acquisition de la langue française et les services mis à la disposition des élèves et des enseignants pour y parvenir, les élèves nés à l'extérieur du Canada ont des difficultés à obtenir leur diplôme de 5e secondaire dans les temps prévus par le MEES. Dans un rapport qui fait état des résultats scolaires des immigrants, Mc

Andrew, Ledent, Sweet et Garnett (2009) concluent que « si un peu plus d'un élève né au Canada sur deux obtient son diplôme dans les délais prescrits à Montréal, seulement deux élèves [...] sur cinq en font autant [parmi les 3820 élèves nés à l'étranger]. » (Mc Andrew et coll., 2010, p.126)

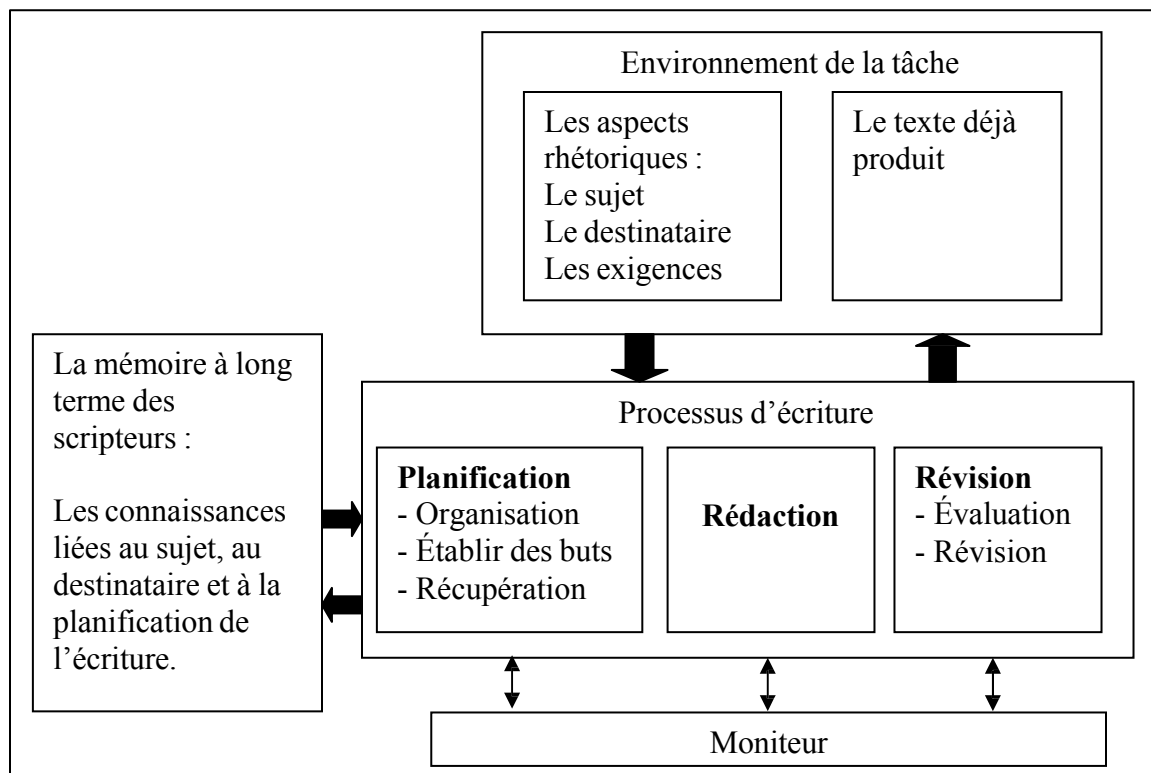
Force est de constater que le faible niveau en écriture ne se limite pas aux anciens élèves de l'accueil qui ont intégré la classe ordinaire. Nonobstant l'attention accordée à l'apprentissage de l'écriture en salle de classe, les élèves semblent avoir tout de même certaines difficultés. Effectivement, en janvier 2008, il a été constaté que les élèves du système scolaire québécois maîtrisent plutôt bien l'organisation et la cohérence du texte, mais qu'ils ont plus de difficultés en ce qui concerne la syntaxe, l'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale (MELS, 2008). Ce constat découle d'une étude longitudinale menée de 2002 à 2006 par la Direction générale de la formation des jeunes et la Direction de l'évaluation du ministère de l'Éducation, en partenariat avec le LABRIPROF de l'Université de Montréal. En plus de dresser un portrait des résultats à l'épreuve unique d'écriture de cinquième secondaire, le rapport présente des explications et des recommandations quant à l'enseignement et au développement de la compétence en écriture. Il est recommandé, entre autres, que les élèves soient amenés à « reconnaître [leurs] erreurs et [à] utiliser des stratégies adéquates de révision et de correction » (MELS, 2008, p.6). Il ne s'agirait donc pas seulement de savoir écrire, mais d'envisager des pratiques susceptibles de rendre la révision et la correction plus faciles. Puisque la rétroaction corrective est l'une des pratiques enseignantes susceptibles de favoriser une meilleure révision, elle sera discutée dans la section suivante. Plus spécifiquement, la place qu'elle occupe dans le processus rédactionnel et son importance dans l'apprentissage d'une langue seconde (L2) seront abordées.

1.1. LE PROCESSUS RÉDACTIONNEL

Dans la réalité actuelle des écoles québécoises, la compétence à écrire semble être prioritaire. Cela se reflète aussi dans les documents officiels publiés par le MEES. Dans la description du Programme de formation de l'école québécoise, la compétence en

écriture paraît s’inspirer du modèle du processus rédactionnel de Hayes et Flower (1981, 1986) dans lequel figurent trois étapes : la planification, la rédaction et la révision. Ces trois étapes n’étant pas linéaires, elles donnent la possibilité aux scripteurs de revenir à une étape antérieure à tout moment. Ce modèle d’écriture utilisé au départ pour l’enseignement de la langue première est aujourd’hui largement exploité dans les classes de langue seconde (L2) (Cumming, 2001; Myles, 2002; Silva, 1993). Ce modèle propose une manière de concevoir le processus d’écriture (voir tableau 1). Selon Flower et Hayes (1981) ainsi que Hayes et Flower (1986), les scripteurs ne doivent plus exclusivement se soucier du produit final, mais doivent plutôt aborder le processus d’écriture comme un contexte de résolution de problèmes. En plus d’exiger des scripteurs beaucoup de temps et d’attention lors de l’élaboration du texte, le processus rédactionnel sollicite leur mémoire à long terme et leur capacité de planification. Selon Flower et Hayes (1981), la mémoire à long terme représente la capacité des scripteurs à récupérer des connaissances antérieures déjà acquises. Ces connaissances peuvent être liées, entre autres, à la syntaxe, au lexique ou à des tâches motrices, telles que former chaque lettre d’un mot, sans compter les tâches liées à la production d’idées, aux attentes des destinataires et aux caractéristiques du genre de texte (Flower et Hayes, 1981).

Tableau 1: Le Processus Rédactionnel (traduction libre, Flower et Hayes, 1981, p.370)



La rédaction demanderait donc la maîtrise de plusieurs connaissances à la fois, ce qui peut parfois engendrer une surcharge dans la mémoire de travail. Selon les auteurs, les jeunes scripteurs et les moins expérimentés peuvent alors ignorer des éléments du code linguistique pour se concentrer sur la tâche, entraînant ainsi des problèmes de précision langagière (Flower et Hayes, 1981). En plus de leur permettre de réajuster leur plan, la structure de leur texte et le contenu, la révision donnerait la chance aux scripteurs de repérer leurs erreurs et de les corriger. Cependant, certains d'entre eux ont de la difficulté à exécuter une révision efficace de leur texte. Effectivement, comparativement aux scripteurs experts, les scripteurs débutants ont davantage de difficulté à détecter et à diagnostiquer leurs erreurs, deux étapes sollicitées lors de la révision (Hayes et Flower, 1986). La détection d'erreurs demande une récupération de connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme. Toutefois, pour que cette récupération ait lieu, les connaissances doivent être présentes. Or, les scripteurs débutants ont moins de connaissances accumulées (Hayes et Flower, 1986). Par conséquent, il pourrait être bénéfique que l'enseignant intervienne à travers les différentes étapes du processus rédactionnel afin de montrer à ses élèves ce qu'ils doivent faire et comment ils doivent s'y prendre (Hayes et Flower, 1986). Cela peut être rendu possible, par exemple, lors de la révision à l'aide de la rétroaction corrective (RC). Cette dernière se définit comme étant « des indications données aux apprenants sur leur utilisation incorrecte de la langue cible » (Traduction libre, Lightbown et Spada, 2006, p. 197). La RC à l'écrit permet aux apprenants de porter leur attention sur les formes erronées dans leur texte, favorisant possiblement leur prise en compte. Cette prise en compte peut ensuite permettre à ces derniers d'enregistrer de nouvelles connaissances et aider au développement de leur compétence à écrire. Chaque révision facilitée par la RC amènerait les scripteurs de nouveau à la planification et à la rédaction en leur donnant la possibilité de réinvestir leurs connaissances apprises lors de la révision (Hayes et Flower, 1986). Ce modèle étant conçu pour le développement de la compétence à écrire en langue première, il est possible d'envisager son application en contexte de L2.

Bien que le modèle de Hayes et Flower (1986) semble être utilisé tant en langue maternelle (L1) qu'en langue seconde (L2) (Cumming, 2001; Myles, 2002; Silva, 1993), il s'avère que l'écriture en L2 diffère de l'écriture en L1. Des 72 recherches analysées en

L1 et en L2, Silva (1993) a relevé un certain nombre de différences à travers les trois étapes du processus d'écriture qui font en sorte que l'écriture en L2 soit cognitivement plus exigeante qu'en L1. En effet, les scripteurs de L2 ont tendance à moins planifier, consacrant plus de temps à choisir le thème de leur texte (Silva, 1993). De plus, les idées générées pendant cette étape n'aboutissent pas dans leur production. Silva note aussi un manque de productivité (la quantité de mots écrits en un temps limité) lors de la rédaction. Cela serait en partie dû à un recours plus fréquent au dictionnaire afin de pallier les lacunes liées au vocabulaire. Il affirme, en outre, que les scripteurs de L2 révisent moins et que cette étape est plus laborieuse pour ces derniers; ils apportent moins de changements à partir de ce qui leur semble « sonner mieux », contrairement aux scripteurs de L1. Il semblerait aussi que les scripteurs de L2 se concentrent davantage sur les erreurs grammaticales que sur les erreurs orthographiques (Silva, 1993). Leurs textes se démarqueraient également par les éléments sollicités lors de la rédaction, soit l'aisance, la qualité et la structure. L'aisance concerne la capacité des scripteurs à élaborer un texte facilement. Les textes des scripteurs de L2 seraient donc plus courts (Silva, 1993). Quant à la qualité, cette dernière réfère au texte dans son ensemble, à son efficacité générale, autant en ce qui concerne le contenu que la qualité linguistique. Elle serait plus faible dans les textes en L2 qu'en L1. Finalement, les structures discursive et syntaxique sont aussi moins complexes dans les textes écrits par des scripteurs de L2 que de L1.

L'écriture représente donc un processus cognitivement exigeant, notamment pour les débutants et les apprenants de L2, car elle demande la maîtrise des aspects énumérés ci-dessus. Les scripteurs de L2 éprouvant plus de difficultés que ceux de L1 à produire des textes de manière adéquate et à les réviser peuvent bénéficier d'une aide supplémentaire pour porter leur attention sur leurs lacunes textuelles. Ceci peut être fait grâce à la RC fournie par l'enseignant. Sachant la place qu'occupe la RC dans le processus rédactionnel, une question se pose: à quel point la RC influence l'apprentissage d'une L2? Des hypothèses quant à l'apprentissage d'une langue seconde sont présentées dans la section suivante afin de démontrer l'importance de la RC dans le développement de la compétence en écriture et de la L2 en général.

1.2. L'ATTENTION À LA FORME DE LA LANGUE EN ÉCRITURE

L'insuffisance de l'exposition à l'intrant oral et écrit ainsi que l'importance d'attirer l'attention des apprenants sur les aspects formels de la langue (la syntaxe, l'orthographe, le lexique, etc.) demeure un débat dans le domaine de l'acquisition des langues secondes. L'instigateur de ce débat est Krashen avec son modèle du moniteur.

Au début des années 80, Krashen publia son modèle du moniteur et marqua le domaine des langues secondes (L2). En effet, il fut le premier à distinguer l'acquisition de l'apprentissage. Selon Krashen (1982), la L2 s'acquiert naturellement et inconsciemment par une exposition à un intrant compréhensible qui correspond à un niveau qui est légèrement supérieur à celui de l'apprenant. L'acquisition est un processus implicite dans lequel l'accent est mis sur le sens, alors que, selon Krashen (1982), l'apprentissage représente un processus plus conscient dans lequel une attention particulière est portée aux aspects formels de la langue grâce à un intrant métalinguistique. Selon Krashen (1982), les processus d'acquisition et d'apprentissage sont indépendants, c'est-à-dire qu'un apprentissage ne peut pas se transformer en un contenu acquis et vice versa. Pour cet auteur, l'acquisition est le modèle de développement de compétence à prioriser, puisqu'elle serait plus naturelle et que l'apprentissage ne sert qu'à éditer la production des élèves, ce qui demanderait plus d'efforts, de temps et une maîtrise des règles grammaticales. Ainsi, Krashen (1982) remet en question l'enseignement grammatical et considère que peu d'attention doit être apportée à la forme de la langue.

Par contre, des études empiriques ont démontré des lacunes langagières chez les apprenants de L2 qui auraient évolué dans des contextes axés sur le sens, tel que prescrit par Krashen (Ferris 2010; Long et Robinson, 1998; White; 1998), et ce, même après plusieurs années d'enseignement (Long et Robinson, 1998). D'ailleurs, Swain (1985) soulève que ces difficultés langagières se manifestent tant à l'oral qu'à l'écrit pour les élèves d'immersion. Au Québec, l'immersion est un programme d'enseignement du français L2 pour les élèves anglophones qui fréquentent les commissions scolaires anglophones. En plus d'être utilisé pour enseigner la langue elle-même, le français y est

utilisé pour enseigner les contenus (par exemple, les mathématiques, les sciences et l'univers social). Les problèmes de précision langagière rapportés dans la recherche empirique ont été pris comme signe de l'insuffisance de l'exposition à l'intrant et de l'importance d'attirer l'attention de l'élève à la forme de la langue. Certaines hypothèses ont d'ailleurs été formulées en contexte d'acquisition de l'oral afin de démontrer l'importance de l'attention à la forme. Parmi elles, il existe l'hypothèse du traitement de l'intrant de Van Patten (2007).

Alors que Krashen met l'accent sur l'exploitation du sens avec les apprenants désirant acquérir une langue seconde (L2), il en est tout autre pour Van Patten. En effet, selon Van Patten (2007), à l'oral, l'acquisition de la L2 se fait en créant des liens entre le sens et la forme (c'est-à-dire, le traitement de l'intrant). Or, en traitant l'intrant, les apprenants de L2 ne peuvent pas se concentrer à la fois sur le sens et sur la forme, car ils ont une capacité de traitement cognitif limitée (Van Patten, 2007). Par conséquent, ils ont tendance à prioriser le sens, en cherchant d'abord à traiter les items lexicaux, pour ensuite incorporer les éléments grammaticaux (Van Patten, 2007). Les éléments grammaticaux redondants sont traités généralement en dernier par les apprenants lors de l'apprentissage d'une L2, car ce sont des éléments qui ne contribuent pas au sens véhiculé, comme le «s» du pluriel ajouté aux noms et aux adjectifs. Même si le nom est donneur d'accord, le «s» du pluriel qui lui est attaché est redondant parce que le déterminant est chronologiquement le premier élément du groupe nominal remarqué par l'élève. Si ce déterminant est au pluriel, le «s» à la fin du nom ne contribue pas au sens véhiculé. Puisque les éléments grammaticaux redondants sont parfois négligés ou mis de côté, ils devraient être le sujet d'enseignement dans les classes de langue seconde (L2) afin d'amener les apprenants à porter leur attention sur ceux-ci. Cela peut être fait grâce à la rétroaction corrective, entre autres. À travers son hypothèse de la prise en compte, Schmidt (1990) valorise aussi l'importance de l'attention à la forme lors de l'apprentissage d'une L2.

En plus de considérer l'attention à la forme lors du développement de la L2, Schmidt (1990) fait une distinction entre les processus d'apprentissage conscients et inconscients. Selon lui, les processus inconscients ne sont pas contrôlés volontairement et sont

difficiles à modifier. Or, ils sont rapides, efficaces, précis et responsables d'aptitudes performantes (Schmidt, 1990). De plus, plusieurs processus inconscients peuvent être actifs en même temps. Quant aux processus conscients, ces derniers se produisent dans la mémoire de travail. Ils sont séquentiels, plus lents, moins efficaces, moins fluides et plus exigeants en termes d'efforts (Schmidt, 1990). Par contre, ces processus permettent d'atteindre des buts préalablement fixés et ont un rôle important dans les comportements des débutants, ainsi que dans l'apprentissage d'une L2 (Schmidt, 1990). Les aptitudes ou les comportements commencent d'abord par des processus conscients et deviennent graduellement automatisés, donc des processus inconscients, par la pratique (Schmidt, 1990). Selon Segalowitz et Hulstijn (2009), l'automatisation des processus se définit par l'absence d'attention lors de l'exécution d'une activité cognitive. Cette exécution deviendrait alors rapide, sans effort et inconsciente (Segalowitz et Hulstijn, 2009). Toutefois, pour qu'une forme langagière soit apprise et intégrée dans un processus conscient, elle doit d'abord être prise en compte.

Schmidt (1990) considère que la prise en compte est primordiale. Bien qu'elle n'aboutisse pas en elle-même à l'acquisition de la langue, elle demeure une étape essentielle. Selon Schmidt (1990), pour qu'il y ait de l'apprentissage, l'information doit d'abord être perçue. Cette première étape précédant la prise en compte n'est pas nécessairement consciente, mais elle demande néanmoins une habileté à créer des représentations mentales de l'information à laquelle les élèves ont été déjà exposés, afin que ces derniers puissent y accéder (Schmidt, 1990). L'étape de la prise en compte vient ensuite. Lors de celle-ci, les élèves prennent en compte un aspect perçu dans l'environnement pour ensuite l'analyser et le comparer avec ce qui a été remarqué dans d'autres circonstances (Schmidt, 1990). La prise en compte est donc le fait de remarquer consciemment un élément précis. D'après Schmidt (1990), porter attention sur ce qui doit être appris est non seulement facilitant pour l'acquisition de la L2 en général, mais cela est d'autant plus essentiel à l'acquisition d'éléments grammaticaux redondants, tel que la marque du pluriel à la fin du mot *chevaux* dans l'exemple *Il aime les chevaux*. Par ailleurs, Schmidt (1990) énumère un certain nombre de facteurs influençant ce processus conscient de la prise en compte, tels que la fréquence et la saillance de l'élément à acquérir dans l'intrant, la nature de la tâche ainsi que le niveau d'habileté de traitement

des apprenants. Plus un élément est fréquent et saillant dans l'intrant (par exemple, grâce à une prononciation accentuée à l'oral), plus il est probable qu'il soit pris en compte. En ce qui a trait aux tâches, Schmidt explique que la prise en compte de la forme est facilitée si l'utilisation de la forme est inhérente à la tâche à effectuer (par exemple, l'utilisation des temps du passé pour décrire un incident difficile que l'élève a vécu). Enfin, plus les informations sont traitées de manière automatique, plus l'attention peut être portée sur d'autres aspects de la langue. Schmidt (1990) conclut que l'attention aux aspects formels de la langue occupe un rôle important dans l'acquisition de la L2. Il distingue deux types de prise en compte, à savoir la prise en compte de la forme dans l'intrant et la prise en compte de l'écart entre l'interlangue et la norme. Entre autres, cette dernière surviendrait lorsque l'élève commet une erreur et reçoit une rétroaction corrective.

Les hypothèses de Van Patten (2007) et de Schmidt (1990) accordent beaucoup d'importance à l'attention à la forme dans le processus d'acquisition d'une L2. L'enseignement centré sur la forme - ou la *Form-Focused Instruction*¹ (FFI) de Spada (1997) - explique comment l'enseignant peut attirer l'attention de l'apprenant sur les aspects formels de la langue. Le FFI se définit comme étant un « effort pédagogique utilisé afin de porter l'attention des apprenants sur des formes langagières, que ce soit implicitement ou explicitement » (traduction libre, Spada, 1997, p.73). Ce type d'enseignement peut avoir lieu dans des contextes scolaires où la communication prédomine, et ce, de façon proactive (sous la forme de capsules grammaticales, par exemple) ou réactive (sous la forme de rétroaction corrective). De manière plus spécifique, l'enseignement proactif est fourni en amont de l'erreur. Dans ce cas de figure, les enseignants fournissent des connaissances quant aux propriétés formelles de la langue, que ce soit sous forme de courtes capsules grammaticales ou de leçons entières (Doughty et Williams, 1998; Spada, 1997). Quant à la forme réactive, cette dernière se fait plutôt en aval, c'est-à-dire lorsque l'erreur a déjà été commise (Doughty et Williams, 1998; Spada,

¹ Il est important de distinguer le terme *Form-Focused Instruction* (FFI) de Spada, aussi appelé le *focus-on-form*, de l'expression le *focus-on-formS*. Le premier concerne davantage une interrelation créée entre la forme et le sens en contexte d'apprentissage de la langue, alors que le deuxième réfère plus à un enseignement traditionnel dans lequel une règle grammaticale est choisie et transmise de manière magistrale et structurée.

1997). Elle est offerte par l'entremise de la rétroaction corrective pour remédier à l'utilisation inadéquate de la langue (Spada, 1997).

En résumé, bien que Krashen (1982) accorde peu d'importance à l'enseignement de la forme, la recherche empirique démontre que la précision langagière demeure un défi pour les apprenants de L2 ayant évolué dans des contextes pédagogiques entièrement axés sur le sens (Ferris, 2010; Long et Robinson, 1998; Swain, 1985; White, 1998). La précision langagière est définie comme étant « l'absence d'erreur d'ordre linguistique que fait un apprenant [...] [et] la connaissance adéquate que possède un individu des unités et des règles de la langue » (Germain et Netten, 2004, p.1). L'attention à la forme paraît donc nécessaire et peut être engendrée, entre autres, grâce à la RC (Leeman, 2007). En plus de fournir de l'intrant supplémentaire aux élèves (Gass, 2003; Leeman, 2007; Polio, 2012), la RC permet de diriger l'attention des apprenants vers des éléments linguistiques plus difficiles à acquérir (Schmidt, 1990; Van Patten, 2007) en les mettant en évidence. La RC semble donc participer au développement de la L2 à l'oral (Lyster et Saito, 2010) et à l'écrit (Ferris, 2010).

Les hypothèses quant à l'importance de l'attention à la forme lors de l'apprentissage d'une langue seconde en général et de la rétroaction corrective plus spécifiquement ont davantage été associées à la production orale au départ, mais les chercheurs sont de plus en plus invités à utiliser ce même fondement théorique en écriture (Nonnon, 2002; Ortega, 2012). Cette nouvelle approche est principalement le fruit d'une nouvelle compréhension de l'enseignement de l'écriture. Pendant des décennies, les enseignants et les chercheurs se sont davantage concentrés sur les façons dont les apprenants de langue seconde (L2) apprennent à écrire (apprentissage de l'écriture) que sur la façon dont ils apprennent la langue à travers l'écriture (apprentissage par l'écriture) (Manchon, 2011). Par conséquent, l'enseignement a ciblé l'apprentissage du processus rédactionnel et de la rhétorique. Cependant, Williams (2012) soutient que la production écrite joue un rôle crucial dans l'apprentissage des langues et qu'elle doit être considérée comme un moyen d'apprendre la L2. Comme la production orale, la production écrite en L2 permet aux apprenants de L2 de remarquer « les trous » dans son interlangue, d'intégrer de nouvelles connaissances, de tester des hypothèses et d'automatiser des connaissances. Bitchener et

Ferris (2012) ajoutent que l'apprentissage de la L2 à travers l'écriture est facilité par la rétroaction corrective (RC). Pour ces raisons, Ortega (2012) encourage « l'emploi de liens entre les différentes théories [...] d'acquisition des L2 avec l'enseignement de l'écriture en L2, puisque l'un comme l'autre augmente les possibilités d'une utilisation productive et collaborative de la langue permettant de nouveaux apprentissages » (traduction libre, Ortega, 2012, p.409). Donc, au lieu d'envisager l'enseignement de l'écriture dans l'objectif d'améliorer des aptitudes en écriture, il est possible de le percevoir dans une perspective du développement de l'interlangue. Ainsi, un enseignement incluant de la RC à l'écrit constitue un moyen de porter l'attention des apprenants de L2 sur les propriétés formelles de leur production (Lightbown et Spada, 2006; Sheen, 2010) et de faciliter l'acquisition de la langue. De ce fait, la RC à l'écrit partage la même visée que la RC à l'oral (Lightbown et Spada, 2006). Cette manière de concevoir l'enseignement de l'écriture permet ainsi de relier les différentes théories de l'acquisition des L2 au rôle de l'écriture en L2 (Sheen, 2010).

Ainsi, la rétroaction corrective (RC) à l'écrit semble favoriser la prise en compte des aspects formels de la langue et éventuellement l'apprentissage de la L2. À l'écrit, celle-ci peut porter tant sur des problèmes de contenu que sur la forme de la langue. Selon Guénette (2013), la RC sur la forme vise toute utilisation incorrecte de la langue alors que la RC sur le contenu consiste en des commentaires, des suggestions ou des questions de l'enseignant sur l'organisation du texte, les idées, le style ou la structure du discours. Aussi, les enseignants peuvent parfois demander à leurs élèves de clarifier et d'élaborer leur texte (Guénette, 2013). Cependant, Ashwell (2000) rapporte que la RC a moins d'effets sur le contenu que sur la forme de la langue. Il semblerait que le contenu peut s'améliorer seulement par la réécriture du texte. C'est pour cette raison que seule la rétroaction corrective portant sur la forme est analysée dans cette présente étude.

En plus d'être facilitante pour l'apprentissage de la L2, la RC est désirée par les apprenants de L2. Dans leurs études portant sur les perceptions des apprenants de L2 vis-à-vis la rétroaction corrective à l'écrit, Leki (1991) et Lee (2004) rapportent que ces derniers désirent recevoir de la RC. Selon Leki (1991), dans un questionnaire répondu par

100 participants, 93 ont indiqué qu'il est très important que leurs enseignants d'anglais L2 leur signalent leurs erreurs grammaticales dans leurs productions écrites. Sur l'ensemble des apprenants, 70 ont préféré que toutes les erreurs majeures ou mineures soient ciblées par la RC de l'enseignant, alors que 19 ont souhaité que seulement les erreurs majeures le soient (Leki, 1991). Les résultats de Leki sont corroborés par ceux de Lee (2004) qui indiquent que la majorité des participants (83%) ont affirmé vouloir recevoir des RC et que 76% d'entre eux souhaitent que leur enseignant corrige directement toutes leurs erreurs (Lee, 2004). Les entrevues révèlent que les apprenants considèrent que la correction de toutes leurs erreurs par leur enseignant leur faciliterait la tâche. La plupart d'entre eux envisagent même la correction des erreurs comme étant la responsabilité de l'enseignant. Bref, les apprenants de L2 s'attendent à ce que leurs enseignants fournissent de la RC sur leurs productions écrites. Cependant, pour que la RC aide à l'apprentissage de la L2, les apprenants doivent la comprendre et l'intégrer lors de la révision de leurs textes (Bitchener, 2012; Guénette, 2007).

1.3. L'IMPORTANCE DE LA RÉVISION DES APPRENANTS

Comprendre la nature de leurs erreurs est un préalable au développement de la langue seconde, sans quoi, selon Schmidt (1990), les apprenants feront de nouveau les mêmes erreurs. Une révision de la forme ciblée par la RC apparaît comme un bon indicateur de cette compréhension. Elle serait d'autant plus « signifiante, d'une part, parce que, sous certaines circonstances, elle peut augmenter la qualité de la version définitive d'un travail écrit et, d'autre part, parce que, quand les scripteurs effectuent la révision [...] cela peut vraiment affecter leurs connaissances » (traduction libre, Fitzgerald, 1987, p.481). En plus de reconnaître l'importance de la révision pour les apprenants de L2, Zamel (1982) va plus loin. En effet, il affirme que l'acte d'écrire implique directement la révision et que cette dernière devrait devenir le sujet principal du cours portant sur l'écriture. Selon Zamel (1982), les élèves doivent savoir que la production d'un texte implique cette étape et qu'ils doivent avoir suffisamment de temps pour écrire, réviser et réécrire plusieurs fois le même texte. En effet, puisque les scripteurs ne produisent pas un texte parfait dès la première écriture, ils peuvent se concentrer sur certains éléments de la production

écrite plus tard, pour d'abord s'intéresser au contenu et à l'organisation textuelle (Zamel, 1982).

L'importance de la révision a été empiriquement démontrée, entre autres, par Chandler (2003). En effet, Chandler (2003) a effectué une recherche auprès de deux classes d'anglais langue seconde d'un collège américain afin de savoir si la révision améliore la précision des étudiants lors de l'écriture. Deux groupes (un expérimental et un contrôle) ont effectué des tâches identiques, à savoir cinq travaux d'écriture de cinq pages chacun sur leur propre vie. Chacune des productions a reçu de la rétroaction corrective (RC) de l'enseignant. Alors que le groupe expérimental devait réviser chacune de ses compositions en corrigeant toutes les erreurs ayant été ciblées par la RC, le groupe contrôle n'a eu aucune révision à effectuer. Les résultats de cette étude indiquent que les apprenants n'ayant pas révisé leur texte à la suite de la RC n'ont pas eu d'amélioration lors de nouvelles situations d'écriture à travers tout le semestre. Selon Chandler (2003), quand les élèves révisent leurs textes en corrigeant leurs erreurs, ils font preuve de plus de précision. Les erreurs n'ont pas diminué chez les élèves du groupe contrôle, et ce, tout au long de la session. Se basant sur ce résultat, Chandler (2003) conclut qu'en termes d'apprentissage, l'absence de révision par les scripteurs équivaut à ne pas recevoir de RC.

Or, bien que la révision semble être un facteur de réussite, selon Myles (2002), celle-ci reste un défi pour les scripteurs de langue seconde (L2). Effectivement, un coût cognitif assez élevé est associé aux opérations mises à contribution pour réviser un texte. Sans la rétroaction corrective (RC) de l'enseignant, la détection des erreurs implique que les élèves relisent le texte et remarquent les erreurs simultanément. De plus, Chanquoy (2009) affirme que l'identification de la nature de l'erreur (aussi appelée le diagnostic) et l'application des changements adéquats exigent une utilisation efficace des règles sous-jacentes à la production écrite par le scripteur. Cette utilisation suppose également que ce dernier possède les connaissances nécessaires pour effectuer la correction, ce qui n'est pas toujours le cas. Tant que ces opérations impliquées dans la révision textuelle nécessitent un contrôle conscient et qu'elles n'ont pas été automatisées, la charge cognitive pour les scripteurs demeure élevée (Alamargot et Chanquoy, 2002). Les chercheurs s'entendent pour dire que les apprenants doivent comprendre la RC, en tenir

compte et l'intégrer lors de la révision pour qu'elle puisse avoir une incidence sur l'apprentissage de la L2 (Bitchener, 2012), d'où l'importance d'étudier les tendances de révision qui résultent de la RC fournie par les enseignants.

Bien qu'il y ait peu de tentatives de relier la RC à la révision des élèves (Ferris, 1997), quelques recherches ont démontré que la précision langagière à l'écrit s'améliore lors de la révision qui résulte de la RC (Chandler, 2003; Ferris et Roberts, 2001). Ces recherches furent conçues pour évaluer les effets de la RC sur la révision des apprenants. Il serait maintenant intéressant de déterminer à quel point les apprenants sont capables de comprendre la RC et de l'utiliser lors de la révision de leurs textes. Ceci a été l'objet de peu de recherches (Ferris, 1995, 1997, 2006; Lee, 2004).

1.4. LA PERTINENCE EMPIRIQUE DE LA RECHERCHE

Depuis plusieurs années, les recherches sur la rétroaction corrective (RC) à l'oral en langue seconde (L2) abondent. Contrairement à celles-ci, les études portant sur la RC à l'écrit ont été moins populaires, jusqu'à ce que Truscott (1996) publie son article *The case against grammar correction in L2 writing classes*. Cet article remet alors en question la pertinence de la correction de la grammaire en L2 et va même jusqu'à suggérer son abandon en s'appuyant sur trois arguments. D'abord, en se basant sur l'analyse des études de Kepner (1991), Semke (1984) et Sheppard (1992), Truscott (1996) conclut que la recherche ne démontre pas que la RC aide réellement les élèves à diminuer leur nombre d'erreurs à l'écrit, en remettant en cause, entre autres, l'habileté des enseignants à offrir de la RC efficace et celle des élèves à recevoir cette RC. Ensuite, il croit que la RC prend beaucoup de temps et d'énergie de la part des enseignants et a une influence négative sur l'attitude des apprenants.

Cette prise de position de Truscott (1996) est un moment décisif dans la recherche sur la RC à l'écrit. Elle a déclenché un débat sur l'importance de la RC en L2 et a donné lieu à plusieurs études ayant pour objectif de réfuter les conclusions de Truscott. Depuis, selon Guénette (2007) et Ferris (2010), la recherche s'est surtout intéressée aux effets de la RC

écrite en général et à ceux des différentes techniques de RC, sans faire un réel portrait de la situation actuelle dans les classes de L2, et ce, encore moins en classe d'accueil au Québec. Cette même recherche a négligé l'étude des différentes habitudes de révision qui résultent de la RC fournie par les enseignants. Or, la révision peut être le premier indice de l'efficacité de la RC et de ses éventuels effets sur l'apprentissage de la L2.

En plus de ce manque de recherche descriptive faisant état de la RC fournie par les enseignants et de la révision qui en découle, peu d'études ont exploré les variables ayant des incidences sur le choix des pratiques rétroactives et sur l'intégration de la RC lors de la révision (Bitchener, 2012; Ferris, 2010; Guénette, 2007; Ortega, 2012). Ceci est le cas malgré l'appel de le faire (Ferris, 2010 et Kormos, 2012). Selon Lightbown et Spada (2006), plusieurs chercheurs croient que les différences individuelles peuvent prédire le succès ou l'échec de l'acquisition de la L2 et que les enseignants gagnent à les considérer lors de leur enseignement. Celles-ci comprennent l'intelligence, la personnalité, l'aptitude, la motivation et l'âge (Lightbown et Spada, 2006). Kormos (2012) affirme que la RC en écriture doit être fournie à la lumière de ces variables. D'autres variables (comme la catégorie de l'erreur) sont aussi importantes que les variables individuelles et doivent être prises en considération (Ferris, 2006). Ces mêmes variables sont susceptibles d'avoir des incidences sur la révision des élèves à la suite de la RC. Selon Kormos (2012) et Ferris (2010), il est important de prendre en considération ces variables, car ces dernières expliquent la diversité des pratiques rétroactives à l'écrit en L2 et la manière dont les apprenants réagissent à ces pratiques.

1.5. LA QUESTION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE

En résumé, il y a un manque de recherches descriptives portant sur les pratiques rétroactives des enseignants de langue seconde (L2), notamment en classe d'accueil au Québec. Ceci est d'autant plus important, car l'apprentissage du français chez les non-francophones immigrants est obligatoire et ces derniers obtiennent des résultats inférieurs à ceux des non immigrants à la fin de leurs études secondaires. Le MEES et les chercheurs s'entendent sur l'importance d'inclure des pratiques enseignantes qui permettent d'attirer l'attention des apprenants de L2 à la forme de la langue lors de l'écriture. La rétroaction corrective (RC) est l'une des pratiques que peut utiliser l'enseignant pour y parvenir, d'où l'importance de s'y intéresser. Vu l'importance de la révision qui résulte de la RC, il serait aussi pertinent de s'y intéresser. En effet, la révision à la suite de RC serait un indicateur de la prise en compte des aspects linguistiques ciblés par cette dernière et, éventuellement, de leur apprentissage. Les réactions des apprenants de L2 en fonction des techniques de RC ont cependant été rarement étudiées. Ces constats nous mènent à la question générale suivante.

Quelles sont les caractéristiques d'une rétroaction corrective réussie à l'écrit?

2. CADRE THÉORIQUE

L'objectif de cette étude est de déterminer les caractéristiques d'une rétroaction corrective (RC) réussie à l'écrit. Pour répondre à cette question, il est important de connaître les différentes techniques rétroactives qu'un enseignant peut utiliser en rétroagissant aux textes écrits de ses élèves, d'identifier les différentes variables qui ont des incidences sur les effets de ces techniques et surtout de réfléchir sur la capacité des élèves à intégrer la RC reçue lors de la révision. Par conséquent, les techniques de RC ainsi que leurs effets sur l'apprentissage sont abordés en premier lieu. Puisque l'intégration de la RC fournie lors de la révision est un indicateur de la prise en compte de la RC et de ces éventuels effets sur l'apprentissage, les différentes formes de révision sont présentées dans une deuxième section du chapitre. Des variables modératrices peuvent avoir un impact à la fois sur les pratiques rétroactives des enseignants et sur la révision effectuée par les scripteurs. Ces variables sont aussi abordées dans ce chapitre.

2.1. LES TECHNIQUES DE RÉTROACTION CORRECTIVE À L'ÉCRIT

Le concept de rétroaction corrective fait référence à tout acte d'identifier les erreurs des apprenants afin d'attirer leur attention à la forme de la langue. Des concepts comme « la correction des erreurs » ou « la correction grammaticale » sont aussi utilisés pour faire référence au même acte. Pour des fins de constance dans la terminologie utilisée, seul le concept de rétroaction corrective (RC) sera retenu dans ce mémoire. Il existe deux principales catégories de rétroaction corrective en écriture : la RC directe et la RC indirecte.

Grâce aux rétroactions correctives directes, les enseignants apportent les corrections nécessaires sur les erreurs des élèves, leur offrant ainsi la forme correcte (Brown, 2012; Ferris, 2010; Guénette, 2009, 2012). Cela peut se faire avec différentes techniques, à savoir en enlevant ou en ajoutant une lettre, un mot, un groupe de mots ou une phrase ou en fournissant une forme ou une structure correcte, que ce soit avec ou sans information

métalinguistique supplémentaire à l'écrit ou à l'oral (Guénette, 2012; Lee, 2004). Selon Ellis (2009), la RC directe est utile lorsque les apprenants ne connaissent pas la version adéquate du passage erroné identifié et donc, ne sont pas en mesure de se corriger par eux-mêmes. Ce type de RC exigerait peu d'efforts de la part des scripteurs et ne favoriserait pas un apprentissage à long terme (Ellis, 2009). À l'opposé, la rétroaction corrective indirecte se distingue par une indication de l'erreur sans que la forme correcte du mot erroné soit fournie (Ferris, 2010; Guénette, 2009, 2012; Lee, 2004). Cette technique inciterait les scripteurs à s'autocorriger et leur demanderait un niveau d'engagement plus profond (Brown, 2012). Il existe plusieurs techniques de RC indirectes. L'erreur peut être soulignée, encadrée ou surlignée dans le mot et accompagnée ou non d'information métalinguistique. En outre, il peut y avoir, ou non, un code dans la marge ou dans le texte, avec ou sans information métalinguistique supplémentaire. Ce code peut être linguistique (par exemple, mettre un *S* pour indiquer que l'erreur est d'ordre syntaxique) ou arbitraire (par exemple, utiliser la couleur orange pour identifier les erreurs d'orthographe lexicale). Une question ou un commentaire démontrant l'incompréhension de l'enseignant peut aussi être adressé aux scripteurs (Guénette, 2012).

Dans sa publication *A typology of written corrective feedback types*, Ellis (2009) a recensé plusieurs études empiriques concernant les différentes techniques de RC à l'écrit et a créé une typologie des différentes catégories de RC à partir de ces recherches. Dans cette recension, Ellis (2009) fait non seulement ressortir les deux catégories de rétroaction correction décrites précédemment, soit la RC directe et la RC indirecte, mais aborde aussi d'autres aspects, tels que la concentration de la rétroaction, parfois appelée l'étendue ou l'intensité. Selon Brown (2012), la concentration de la rétroaction réfère à la quantité d'erreurs ou de catégories d'erreurs ciblées par l'enseignant. Brown (2012) croit que concentrer la correction sur un seul élément linguistique aide les scripteurs à centrer leur attention. Ainsi, si l'enseignant choisit d'utiliser un code de correction, il peut être bénéfique de limiter le nombre de catégories d'erreurs à corriger pour que les élèves aient plus de facilité à l'utiliser (Brown, 2012). En effet, selon lui, il faudrait limiter la confusion parfois créée par le système de codes utilisé par l'enseignant pour ainsi

permettre aux apprenants d'intégrer ce dernier et de remarquer leurs erreurs récurrentes. Les différents aspects de la RC recensés par Ellis (2009) sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2: Les Différents Aspects de la RC à l'Écrit (traduction libre, Ellis, 2009, p.98)

Les différents aspects de la RC		Descriptions
RC directe		L'erreur est indiquée et la forme correcte est offerte.
RC indirecte	indication et localisation de l'erreur	L'erreur est soulignée et des indices sont utilisés afin de localiser les omissions dans le texte.
	indication de l'erreur seulement	Des indications dans la marge indiquent qu'il y a une erreur ou plus dans la ligne du texte.
RC métalinguistique	utilisation d'un code	L'enseignant offre des indices métalinguistiques sur la nature de l'erreur à l'aide de codes.
	brève description grammaticale	L'enseignant attribue des chiffres aux erreurs dans le texte et écrit une description grammaticale pour chaque erreur numérotée au bas du texte.
Concentration de la RC	Globale	L'enseignant tente de corriger toutes (ou presque) les erreurs des élèves. La RC est étendue.
	Ciblée	L'enseignant sélectionne un ou deux types d'erreurs à corriger. La RC est intensive.
Rétroaction électronique		L'enseignant indique une erreur et procure un hyperlien afin de fournir un exemple d'un usage correct.
Reformulation		Le texte est entièrement retravaillé afin de rendre la langue à un niveau le plus près que possible de celui des natifs, tout en gardant le contenu original intact.

Ellis (2009) aborde aussi le niveau d'explicitation des techniques de correction qui varie selon la manière d'orienter l'attention des apprenants sur l'emplacement ou la nature de l'erreur (Brown, 2012 ; Guénette, 2012). À mesure que la précision à laquelle l'erreur est indiquée ou expliquée augmente, le degré d'explicitation s'élève, de même que la compréhension par les élèves de leur erreur. Par ailleurs, offrir des indices clairs quant à la nature de l'erreur augmente aussi le degré d'explicitation. En plus des différentes techniques de RC et de leurs aspects répertoriés par Ellis (2009), Guénette (2009) a aussi élaboré sa propre typologie de RC afin de les rendre plus accessibles aux enseignants et aux chercheurs.

Alors qu'Ellis identifie les différentes techniques de rétroaction corrective (RC) à l'écrit à l'aide de la littérature scientifique, Guénette (2009) a plutôt mené une étude descriptive lui permettant aussi de créer une typologie de RC. Elle a décrit les techniques de RC à l'écrit utilisées par de futurs enseignants à travers les correspondances électroniques entre ces derniers et leurs élèves. Après une première analyse de 50 messages, 16 catégories de RC ont été identifiées. Certaines catégories furent ensuite supprimées, d'autres furent fusionnées, pour finalement en obtenir six. Ces dernières sont présentées ci-dessous, décrites et accompagnées d'exemples.

LES CORRECTIONS DIRECTES (traduction libre, Guénette, 2009, p.110)

D'abord, une rétroaction corrective directe peut être ou ne pas être accompagnée d'un commentaire, mais dans tous les cas, l'erreur est corrigée et la forme correcte est fournie aux apprenants. Dans ce premier exemple, une RC directe est offerte, mais aucun commentaire ne l'accompagne.

Exemple 1:

j'ai rencontré
Hier, je rencontre mon ami au parc.

Les explications métalinguistiques

Alors que dans le premier exemple, l'élève n'avait pas accès à des explications métalinguistiques supplémentaires afin de mieux comprendre la nature de son erreur, dans ce deuxième exemple, l'erreur est aussi corrigée, mais un commentaire accompagne la correction.

Exemple 2:

j'ai rencontré → Passé composé
Hier, je rencontre mon ami au parc.

LES CORRECTIONS INDIRECTES (traduction libre, Guénette, 2009, p.110)

Guénette (2009) a aussi conçu trois catégories correspondant à trois techniques de rétroaction corrective indirecte. Toutes incluent une identification de l'erreur, mais aucune n'apporte une formulation de la forme correcte de cette dernière. Ces trois catégories diffèrent par le fait qu'elles sont accompagnées ou non d'un code ou d'une information métalinguistique.

Soulignement/encerclement

L'enseignant identifie l'erreur en la soulignant ou l'encerclant, sans pour autant fournir des indices métalinguistiques quant à sa nature ou la commenter. Ainsi, dans ce troisième exemple, l'erreur est seulement identifiée et non codée.

Exemple 3:

Je suis rencontré mon ami au parc.

La codification

Le code est une manière de spécifier la nature de l'erreur. Dans ce quatrième exemple, l'erreur est identifiée et codée *T*. Ce code signifie que le scripteur a fait un mauvais choix de temps de verbe.

Exemple 4:

T

Hier, je rencontre mon ami au parc.

Les explications métalinguistiques

Tout comme avec la correction directe, les techniques de RC indirectes peuvent inclure des explications grammaticales dans le but d'éclaircir la nature de l'erreur aux apprenants. Dans ce cinquième exemple, l'erreur est identifiée et accompagnée d'un commentaire. Dans ce cas-ci, le commentaire sert à spécifier le temps de verbe approprié.

Exemple 5:

Passé composé

Hier, je rencontre mon ami au parc.

La demande de clarification

Cette dernière catégorie de Guénette (2009) inclut un type de commentaire particulier. En fait, l'enseignant ajoute une question afin de s'assurer de sa compréhension de l'intention des élèves ou pour démontrer son incompréhension. Dans ce sixième exemple, la question permet de confirmer que l'élève a fait une erreur lexicale.

Exemple 6:

Voulais-tu plutôt dire que tu as rencontré ton ami au parc?

J'ai raconté mon ami au parc.

Grâce aux typologies d'Ellis (2009) et de Guénette (2009), il est possible d'avoir un aperçu des différentes techniques de rétroaction corrective à l'écrit utilisées par les enseignants de langue seconde. Cependant, ces deux auteurs n'ont pas répertorié ces techniques en contexte réel de classe. Deux questions se posent alors. Est-ce que ces techniques de RC sont utilisées dans les classes de langue seconde au Québec? Quels sont les effets de ces techniques sur l'apprentissage et la révision?

2.1.1. L'effet de la rétroaction corrective à l'écrit sur l'apprentissage de la L2

De manière générale, la recherche empirique a porté davantage sur l'effet de la RC sur le développement de la compétence à écrire et de la langue seconde (L2). Cette recherche laisse croire que la RC en écriture a des effets positifs sur l'apprentissage des L2 (Ferris, 2010). De plus, l'efficacité des différentes techniques a fait l'objet de plusieurs études (Ashwell, 2000; Bitchener, 2008; Ferris, 2010; Guénette, 2007; Guénette et Lyster, 2013; Sheen, 2007). Ces études sont présentées dans cette section.

Dans son étude quasi expérimentale, Bitchener (2008) a comparé les effets de différentes techniques rétroactives directes. Cette étude a été effectuée auprès de 75 étudiants d'anglais langue seconde de niveau débutant-intermédiaire, en Nouvelle-Zélande. Quatre groupes furent formés: des étudiants ayant reçu de la RC directe accompagnée d'explications métalinguistiques écrites et orales, ceux ayant reçu de la RC directe avec des commentaires grammaticaux écrits, ceux ayant reçu de la RC directe seulement et le groupe contrôle qui n'a reçu aucune rétroaction. Un prétest, un post-test immédiat et un post-test différé durant lequel les étudiants devaient décrire une image à l'écrit ont eu lieu. Bitchener (2008) rapporte une diminution significative dans le nombre d'erreurs chez tous les groupes expérimentaux et, par conséquent, une différence statistiquement significative entre ces groupes et le groupe contrôle.

Les effets positifs de la RC directe sur l'apprentissage ont été corroborés par Sheen (2007). Les participants (N=91) ont été divisés en trois groupes : un groupe de RC directe, un groupe de RC directe avec informations métalinguistiques et un groupe

contrôle. Les connaissances de la forme cible (les articles définis en anglais) des participants ont été évaluées immédiatement avant le début du traitement expérimental, immédiatement après sa fin (post-test immédiat) et trois à quatre semaines plus tard (post-test différé). Les résultats indiquent que les deux groupes expérimentaux ont fait preuve d'une amélioration au niveau de leur précision en écriture, c'est-à-dire en ce qui concerne le nombre d'erreurs produites. Cependant, au post-test immédiat, le groupe de RC directe avec informations métalinguistiques a obtenu de meilleurs résultats d'apprentissage, comparativement aux deux autres groupes. De plus, alors que le groupe témoin et le groupe de RC directe ont vécu une régression entre le post-test immédiat et le post-test différé, le groupe de RC directe avec commentaires métalinguistiques a continué de progresser. Sheen conclut son étude en argumentant qu'il faut non seulement donner la forme correcte du mot lors de la RC à l'écrit, mais aussi offrir des explications métalinguistiques afin de faciliter la compréhension de l'erreur chez les apprenants. Toutefois, elle explique que l'efficacité de la RC utilisée dans son étude est due en partie au fait qu'elle portait uniquement sur deux articles. Cet auteur émet alors l'hypothèse que le fait de demander aux apprenants de corriger plusieurs catégories d'erreurs simultanément peut diminuer leur habileté à prendre en compte la RC, à cause de la charge cognitive associée à la tâche. Selon Sheen (2007), il serait donc préférable d'être sélectif dans l'application de la RC à l'écrit.

Bien que l'effet de la RC directe s'avère positif, d'autres études ont aussi établi l'efficacité de la RC indirecte (Ashwell, 2000; Ferris, 2006, Truscott et Hsu, 2008; Frear et Chiu, 2015). Ashwell (2000) avait pour objectifs de 1) déterminer si le modèle de correction dans lequel la RC portant sur le contenu est suivie de celle concernant la forme amène plus d'améliorations lors de la révision et 2) établir s'il est nécessaire de séparer la RC portant sur la forme de celle sur le contenu. Ashwell (2000) a créé quatre groupes, dont un groupe contrôle qui ne recevait pas de RC. Le premier groupe expérimental a reçu de la RC sur le contenu des textes, puis sur les aspects formels. Le deuxième groupe a d'abord eu de la RC sur la forme et, ensuite, sur le contenu. Le troisième groupe a reçu de la RC à la fois sur la forme et sur le contenu. Cinquante universitaires de deux classes d'écriture de niveau débutant ont participé à cette étude. Un texte de 500 mots a d'abord été écrit par les étudiants, puis corrigé par l'enseignant. Une deuxième version de ce texte

a ensuite été effectuée, puis de nouveau corrigée. Enfin, une version définitive a été demandée aux étudiants. Dans l'étude d'Ashwell (2000), les erreurs grammaticales, lexicales et mécaniques (liées à la ponctuation et à l'utilisation de la majuscule selon cet auteur) étaient soulignées ou encerclées. Les omissions étaient aussi indiquées à partir d'indices. Selon Ashwell (2000), cette catégorie de RC indirecte a été choisie, car la détection d'erreurs est plus facile pour les enseignants que de savoir comment les corriger. La correction d'erreurs doit être laissée aux élèves, selon lui. La précision des trois groupes expérimentaux n'a pas fait preuve de différences importantes d'un groupe à l'autre, ce qui démontre que l'ordre dans lequel la RC est fournie n'a pas d'incidence sur les résultats. De plus, en comparant les résultats du groupe contrôle à ceux des autres groupes ayant reçu de la RC indirecte (en évaluant le nombre d'erreurs produites de la première version à la dernière), Ashwell conclut que la RC indirecte aide les élèves à améliorer leur précision à l'écrit. Les effets positifs de la RC indirecte ont aussi été rapportés par Ferris (2006), Truscott et Hsu (2008) et Frear et Chiu (2015).

Outre la comparaison des effets des techniques rétroactives de la même catégorie rétroactive (c'est-à-dire, directe ou indirecte), les effets de deux catégories rétroactives ont fait l'objet d'un autre groupe d'études empiriques (Chandler, 2003; Van Beuningen, Jong et Kuiken, 2008, 2012). L'étude de Chandler (2003) a porté sur les effets de la RC directe, indirecte soulignée et codée dans la marge, indirecte codée dans la marge et indirecte soulignée. Cette étude effectuée auprès de 36 apprenants d'anglais langue seconde a duré dix semaines. Les résultats ont démontré que les quatre types de RC ont tous eu un effet positif sur l'amélioration de la précision à l'écrit à travers le semestre, sans pour autant diminuer la qualité ou la complexité du texte (Chandler, 2003). C'est cependant le groupe qui a reçu de la RC directe qui semble avoir eu de meilleurs résultats en termes de précision à l'écrit, lors de la révision du texte ou lors d'une production subséquente. Des résultats semblables ont été rapportés par Van Beuningen, Jong et Kuiken (2008).

Van Beuningen, Jong et Kuiken (2008) ont comparé les effets de la RC directe et de la RC indirecte sur l'apprentissage d'une L2. Quatre groupes (deux expérimentaux et deux contrôles) furent formés pour répondre aux questions de la recherche. Alors que le

premier groupe expérimental (N=18) a reçu de la rétroaction directe, le deuxième groupe (N=17) a reçu de la rétroaction indirecte codée (N=17). Le premier groupe contrôle (N=14) n'avait qu'à produire deux textes sans toutefois recevoir de la RC et sans avoir à réviser leurs propres textes, tandis que le deuxième groupe contrôle (N= 17) devait réviser leurs textes sans recevoir de RC. D'abord, un test de vocabulaire a été attribué afin de déterminer la compétence langagière des élèves. Puis, ces derniers ont rédigé deux textes sur deux sujets différents. Ensuite, les participants ont soit reçu de la RC et révisé leur texte, soit écrit un second texte (pour le groupe contrôle de rédaction seulement), soit révisé leur texte sans RC, tout dépendamment du groupe auquel ils appartenaient. Enfin, tous les groupes ont de nouveau produit deux situations d'écriture. Les résultats ont démontré que les trois groupes ayant révisé leur texte ont produit moins d'erreurs dans leur deuxième texte (Van Beuningen et coll., 2008). Cependant, l'amélioration de la précision de manière significative n'a été observée que chez les groupes expérimentaux (Van Beuningen et coll., 2008). Cette étude a permis de conclure que les techniques de RC directe et indirecte auraient des effets positifs sur la précision grammaticale à court terme, c'est-à-dire lors de la révision (Van Beuningen et coll., 2008). Toutefois, il n'y a que la RC directe qui a eu un effet significatif à long terme (Van Beuningen et coll., 2008). En effet, les élèves ayant bénéficié de la RC directe ont produit moins d'erreurs lors de la tâche d'écriture suivante (Van Beuningen et coll., 2008).

Bien que ces recherches aient émis des résultats intéressants en ce qui a trait à l'efficacité des techniques de RC, celles-ci présentent néanmoins des lacunes. En effet, certaines ont réduit l'application de leur traitement à un petit nombre d'éléments linguistiques, comme Sheen (2007) qui a choisi des articles régis par des règles claires. Cela a permis de tester l'effet général de la RC, mais il est ainsi plus difficile de connaître l'effet de cette RC sur d'autres aspects grammaticaux. De plus, les élèves participant à cette étude n'ont pas révisé leur texte, une étape importante, surtout en ce qui concerne l'orthographe des mots et la grammaire. Cela a eu aussi pour effet d'empêcher les élèves d'éliminer les erreurs liées à un manque d'attention avant que leur texte soit remis à l'enseignant. Quant à Bitchener (2008), il a non seulement ciblé un seul élément linguistique, mais cet élément

n'avait pas été préalablement enseigné aux apprenants. Sachant que la RC semble avoir des effets positifs, est-ce que ces effets sont les mêmes chez tous les élèves?

2.1.2. Les différences individuelles

Bien que peu prises en compte dans la recherche empirique, les différences individuelles (DI) sont souvent source de réflexion chez les enseignants et dans la littérature sur l'acquisition d'une langue seconde (L2) (Lightbown et Spada, 2006). Par leur méthodologie et leurs résultats, la plupart des recherches laissent sous-entendre que les apprenants peuvent différer l'un de l'autre par leurs capacités à apprendre une L2 (Skehan, 1998). Il serait donc préférable de tenir compte des DI dans les recherches du domaine des L2. Cela permettrait aux recherches d'être davantage écologiquement valides, c'est-à-dire être moins éloignées de la réalité des classes et, par conséquent, plus représentatives de ces dernières. Selon Ellis (2008), le manque d'encadrement théorique en ce qui concerne les différences individuelles est surtout dû à un manque de consensus chez les auteurs. Selon lui, les différences individuelles influenceraient l'apprentissage général des élèves et pourraient interagir différemment en fonction du type d'enseignement donné aux élèves, d'où l'importance de leur prêter attention surtout quand il s'agit de l'étude des pratiques enseignantes. Par exemple, l'aptitude des apprenants à apprendre une L2 serait influencée par leur capacité à traiter l'enseignement qui leur est procuré, selon si ce dernier est explicite ou implicite (Ellis, 2008). Lorsque l'enseignement est implicite, la mémoire de travail, la motivation et l'anxiété viennent jouer un rôle important dans l'apprentissage d'une L2 chez les élèves (Ellis, 2008). Ceci s'applique de façon générale, mais aussi de façon spécifique aux différentes pratiques enseignantes. Selon Kormos (2012), les DI peuvent aussi expliquer la manière dont les apprenants de L2 profitent de l'enseignement lors des tâches d'écriture en influençant la qualité de l'attention que ces derniers portent sur la forme. De plus, la manière dont les élèves s'engagent envers la RC qui leur est offerte est aussi influencée par les DI (Kormos, 2012). En effet, les enseignants savent que certains étudiants bénéficient davantage de la RC comparativement à d'autres et c'est pour ces raisons que Kormos (2012) et Ferris (2010) affirment qu'il est important d'étudier la relation entre la RC et

les différences individuelles des apprenants. Ces auteurs évoquent des variables cognitives comme l'aptitude, la mémoire de travail et la mémoire phonologique, des variables motivationnelles comme le sentiment d'auto-efficacité et les objectifs des apprenants, des variables linguistiques telles que la catégorie de l'erreur (la syntaxe, l'orthographe ou le lexique) ainsi que le niveau de scolarité des élèves. Malgré l'importance de ces variables, la présente étude s'intéresse au profil des apprenants (le niveau langagier et les difficultés d'apprentissage), à leur niveau de scolarité et aux catégories d'erreur. Ces variables ont été retenues, car elles semblent être parmi les plus importantes à considérer par l'enseignant lorsqu'il rétroagit aux textes écrits de ses élèves. Selon Williams (2012), à l'encontre des variables cognitives et motivationnelles, le niveau de scolarité des élèves et leur profil langagier sont les variables les plus basiques chez les élèves. Quant à la catégorie de l'erreur, cette dernière relève du code linguistique que les élèves doivent maîtriser et que l'enseignant doit cibler à travers son enseignement.

Parmi les différences individuelles pouvant affecter l'apprentissage de la L2, figure le niveau langagier des apprenants, une variable omniprésente dans toutes les classes de L2. Hendrickson (1980) affirme que plus le niveau langagier des apprenants augmente, plus ces derniers seront capables de corriger une erreur. Cela serait dû à une quantité plus grande de connaissances linguistiques chez les avancés. L'étude de Van Beuningen, Jong et Kuiken (2012) a tenté de considérer, entre autres, l'effet modérateur du niveau langagier (débutant ou avancé) sur la capacité des élèves de bénéficier de la RC directe et indirecte. Les résultats indiquent que les élèves du niveau avancé ont mieux performé lors des tâches de mesure linguistique que ceux du niveau débutant. Cependant, Van Beuningen et coll. (2012) ne rapportent aucun lien significatif entre l'efficacité de la RC et les niveaux langagiers. Ce résultat ne va pas dans le même sens de ce qui a émergé des recherches sur la RC à l'oral (Ammar et Spada, 2006; Philp, 2003). Parmi ces recherches, Philp (2003) rapporte que la prise en compte de la RC à l'oral est fortement liée au niveau langagier des apprenants. La recherche d'Ammar et Spada (2006) indique que les élèves avancés à l'oral bénéficient de la RC peu importe la technique utilisée, mais que les élèves plus faibles bénéficient plus des techniques qui les incitent à s'autocorriger (l'équivalent de la RC indirecte à l'écrit). Van Beuningen et coll. (2012) attribut le

manque de différences dans la performance des élèves de leur étude au fait que la différence entre les niveaux langagiers des participants n'était pas assez grande pour permettre d'établir leur influence sur l'efficacité de la RC.

Le niveau langagier n'est pas la seule variable individuelle qui doit être prise en considération lors de l'enseignement en général et de la rétroaction faite sur les textes écrits par les élèves. Les difficultés d'apprentissage en sont une autre, surtout sachant que le Ministère de l'Éducation mise sur la réussite du plus grand nombre des élèves. En fait, dans la Politique de l'adaptation scolaire (1999), les approches à privilégier telles que l'offre des services dans la classe ordinaire et l'adaptation des services pour répondre aux besoins spécifiques des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) sont proposées afin « d'aider l'élève [...] à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin [il faut] accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance. » (MEQ, 1999, p.17)

En fait, dans un rapport faisant état du taux d'intégration des EHDA dans les classes ordinaires, il ressort que ce taux a augmenté d'en moyenne 60 à 65% de l'année scolaire 2002-2003 à celle de 2009-2010 (MELS, 2010). Cependant, malgré ce taux d'intégration élevé, le MELS rapporte qu'en 2006 le taux d'obtention d'un diplôme d'études de secondaire est de 25,4% pour ces élèves. Selon le MELS (2013), les classes de L2 contiennent un pourcentage d'EHDA qui s'approche de celui de la population scolaire en général. Il arrive parfois que le nombre d'EHDA chez les élèves immigrants soit sous-évalué ou surévalué dans certains milieux ne disposant pas de ressources adéquates et nécessaires à l'évaluation de leurs besoins (MELS, 2013). Ce manque de ressources sur le terrain correspond à un manque de recherche sur cette population importante que contiennent les classes de L2 au Québec et ailleurs. Effectivement, à notre connaissance, aucune étude n'a mis en relation le développement de la compétence à écrire grâce à la RC et les difficultés d'apprentissage en L2, excepté Sheen (2007) qui a étudié la relation entre l'aptitude de l'apprenant et la RC à l'écrit en contexte de langue seconde. Les

difficultés d'apprentissage pouvant influencer l'aptitude d'acquisition d'une L2, cette présente étude est intéressante.

L'objectif principal de Sheen (2007) était de déterminer si la RC à l'écrit aide les apprenants d'une langue seconde (L2) à améliorer leur précision au fil du temps. Elle a aussi tenté de déterminer la relation entre l'habileté d'analyse des apprenants et l'efficacité de la rétroaction corrective (RC). L'habileté d'analyse langagière est la capacité de créer et d'appliquer des règles à de nouvelles phrases (Kormos, 2012). C'est une des quatre composantes de l'aptitude d'acquisition d'une L2 (Dornyei et Skehan, 2003). Au total, 91 élèves de 21 à 56 ans de niveau intermédiaire, de diverses origines et de niveaux de scolarité variés ont participé à la recherche. Deux semaines avant la période de traitement, les participants ont passé un test d'habileté d'analyse de la langue. Un premier post-test a eu lieu après que les rétroactions correctives furent données, suivi d'un post-test différé trois à quatre semaines plus tard. Lors de chaque session de test, un test de dictée rapide, un test d'écriture et un test de correction d'erreur ont été complétés. Des six classes, trois groupes furent formés : un groupe de RC directe (31 élèves), un groupe de RC directe avec informations métalinguistiques (32 élèves) et un groupe témoin (28 élèves). Le groupe témoin n'a pas participé aux périodes de traitement qui consistaient à reproduire par écrit un texte choisi par les chercheurs. Des analyses de corrélation ont été effectuées afin de déterminer le lien entre l'aptitude et les effets de la RC en écriture. Les résultats indiquent que les apprenants de L2 ayant une plus grande habileté d'analyse langagière profitent davantage de la RC directe. C'est cependant le groupe ayant reçu en plus des informations métalinguistiques qui a eu le plus haut coefficient de corrélation entre l'habileté d'analyse de la L2 des apprenants et l'efficacité de la rétroaction corrective. Ces résultats semblent indiquer qu'une rétroaction qui fournit des indices métalinguistiques quant à la nature de l'erreur peut être plus efficace quand il s'agit d'élèves avec des capacités d'analyse plus élevées. La question qui se pose est la suivante : qu'est-il des élèves aux prises avec des difficultés d'apprentissage? Aucune étude empirique ne nous permet de répondre à cette question.

La recherche sur les effets du niveau de scolarité sur l'apprentissage indique que les enfants et les adultes utiliseraient différents mécanismes pour apprendre les L2. Alors que

les adultes miseraient sur leurs capacités d'analyse pour comprendre la structure de la langue, les enfants n'apprendraient pas de la même façon. Dekeyser (2007) explique que l'apprentissage se passe en dehors de la conscience chez les enfants. Harley et Hart (1997) rapportent que la capacité analytique prédit les compétences en L2 pour les enfants qui ont commencé leurs programmes d'immersion en français L2 en 7^e année (première année du secondaire), mais pas pour ceux qui commencent à la première année du primaire. Ce résultat est interprété comme une preuve de l'existence d'un passage des processus implicites au primaire aux processus explicites au secondaire. En conséquence, Dekeyser (2007) propose que différentes approches d'enseignement soient utilisées pour capitaliser sur les différences liées à l'âge dans le sens que l'enseignement formel de la règle soit adopté avec les adolescents, mais pas avec les enfants. Si la rétroaction corrective (RC) doit se conformer à cette recommandation, ça pourrait impliquer qu'une RC indirecte codée ou avec indice métalinguistique soit appropriée avec des élèves du secondaire, mais pas avec les élèves du primaire. Cet argument reste hypothétique, car aucune recherche n'a été entreprise pour le valider. D'un point de vue pédagogique, mieux comprendre les pratiques rétroactives des enseignants des différents ordres d'enseignement (primaire ou secondaire) est indispensable pour maximiser l'apprentissage et faciliter la transition entre les deux niveaux d'enseignement. Pour mieux comprendre le rôle que jouent les différentes variables modératrices (c'est-à-dire l'ordre d'enseignement, le profil de l'élève ou la catégorie de l'erreur) dans le choix des techniques rétroactives des enseignants, ces variables sont décrites dans la section suivante.

2.1.3. La recherche descriptive

Depuis les années 90, la majorité des études abordant la RC et ses techniques était quasi expérimentale. En réaction aux conclusions de Truscott (1996), les chercheurs se sont appuyés sur les résultats de diverses recherches pour déterminer les types de rétroaction corrective à l'écrit et tester leurs effets sur l'apprentissage de la L2, sans examiner ce qui existe réellement dans le milieu scolaire. Dernièrement, quelques études descriptives ont

été effectuées (Ammar et coll., sous presse; Ferris, 2006; Guénette et Lyster, 2013; Lee, 2004; Rouleau-Girard, 2015), mais un manque demeure.

Dans son étude *Error correction in L2 secondary writing classrooms : The case of Hong Kong*, Lee (2004) a tenté de décrire les pratiques et les perceptions des enseignants ainsi que les perceptions, les croyances et les attitudes des élèves en ce qui concerne la rétroaction corrective (RC) à l'écrit. Des enseignants (N=206) et 320 étudiants au secondaire en anglais langue seconde à Hong Kong ont répondu à des questionnaires et ont participé à des entrevues afin de donner leur perception sur la RC. En outre, les enseignants ont apporté des corrections à un texte. Cette étude a permis de constater que l'utilisation de plusieurs codes peut provoquer de l'incompréhension chez les élèves. Selon Lee (2004), un nombre trop grand de codes ne permet pas aux élèves de corriger toutes leurs erreurs, car ces derniers ne sont pas capables de tous les maîtriser. En effet, certains apprenants de l'étude de Lee (2004) ont admis qu'ils ne comprenaient pas toujours les codes utilisés par leur enseignant. En fait, 44% des élèves ont déclaré dans leur questionnaire qu'ils étaient capables de comprendre seulement le $\frac{3}{4}$ des codes et 41% en comprendraient de la moitié au $\frac{3}{4}$ (Lee, 2004). Par ailleurs, en plus d'avoir de la difficulté à comprendre tous les codes, la majorité des élèves ayant répondu au questionnaire ont exprimé ne pas être capables de corriger toutes leurs erreurs codées. Plus précisément, 31% d'entre eux ont affirmé qu'ils n'étaient capables de corriger que le $\frac{3}{4}$ des erreurs identifiées par des codes et 47% des élèves seraient en mesure de corriger la moitié au $\frac{3}{4}$ des erreurs codées (Lee, 2004). Puis, il semblerait que près de la moitié des enseignants donnent de la RC erronée (Lee, 2004). Plus précisément, lors de la tâche de correction d'un texte, 57% des corrections étaient précises, 40% n'étaient pas nécessaires (c'est-à-dire fournies lorsqu'il n'y avait pas d'erreur) et 3% étaient erronées. Certaines corrections n'étant pas nécessaires ont mené par la suite à des erreurs lors de la révision. Bien que cette étude apporte des résultats intéressants, elle présente aussi certaines lacunes. Les entrevues des étudiants portaient sur un questionnaire dans lequel les énoncés concernaient les pratiques de RC de leur enseignant, ainsi que leurs croyances et attitudes envers ces pratiques. Les données n'ont pas été recueillies à l'aide d'une tâche réelle d'écriture exécutée par les étudiants, afin de constater les différentes réactions de ces derniers à la suite de la RC fournie par les enseignants. De plus, la tâche

de correction des enseignants ne portait pas sur les textes de leurs étudiants. Par conséquent, leurs pratiques déclarées peuvent être différentes de leurs pratiques réelles en classe. Les conclusions de Lee (2004) soulèvent toutefois l'importance de prendre en compte les catégories d'erreurs et d'approfondir leurs relations avec les diverses techniques de RC. Cela a été peu l'objet de recherches en L2.

Dans une étude qui porte sur les pratiques rétroactives, Ammar, Daigle et Lefrançois (sous presse) rapportent que les enseignants d'immersion recourent à la RC indirecte que ce soit au primaire ou au secondaire pour attirer l'attention de leurs apprenants aux erreurs dans le texte. Les mêmes résultats émergent des pratiques rétroactives des enseignants de français langue d'enseignement. En tout, 26 enseignants et 300 apprenants (130 débutants, 133 avancés et 37 élèves avec difficultés d'apprentissage) ont participé à la présente étude. Parmi ces participants, 90 élèves étaient en immersion et 102 en français langue d'enseignement. Trois enseignants au primaire et trois au secondaire enseignaient en immersion alors que quatre enseignants au primaire et cinq au secondaire enseignaient le français langue d'enseignement (L1). Des productions écrites, corrigées et révisées ont été utilisées, tout comme des entretiens d'explicitation ont eu lieu avec les élèves et les enseignants. Un questionnaire a aussi été répondu par les enseignants. Les résultats de l'étude d'Ammar et coll. (sous presse) montrent aussi que la catégorie d'erreur la plus ciblée par la RC est la syntaxe tant en immersion qu'en L1, peu importe que ce soit au primaire ou au secondaire. De plus, les élèves débutants et ceux ayant des difficultés d'apprentissage réviseraient moins bien, en général, les erreurs de syntaxe et d'orthographe lexicale ciblées par la RC indirecte, et ce, peu importe le contexte d'enseignement et le niveau de scolarité. Le portrait des techniques rétroactives des futurs enseignants de l'étude de Guénette et Lyster (2013) est différent.

Guénette et Lyster (2013) ont réalisé une étude descriptive, dont l'objectif principal était d'identifier les diverses stratégies de RC utilisées par les futurs enseignants de langue seconde (L2) selon les différentes catégories d'erreurs commises par les apprenants à l'écrit. Les pratiques rétroactives de 18 futurs enseignants d'anglais L2 furent analysées. Durant une session scolaire, 61 élèves du secondaire ont écrit un texte transmis par courriel à leurs tuteurs (des enseignants en formation initiale). Ces derniers ont ensuite

rétroagi aux textes des élèves. Les enseignants en formation devaient, tout au long de la session scolaire, maintenir un journal afin d'y répertorier leurs réflexions ainsi que les facteurs influençant leurs choix de RC. Des entretiens ont été effectués avec eux. Les résultats indiquent que 71% des erreurs identifiées par les tuteurs ont été corrigées à l'aide de la RC directe, dont 11% étaient accompagnées de commentaires, contre 60% sans commentaire. La prépondérance de la RC directe a été interprétée comme stratégie d'évitement de la RC indirecte par crainte de ne pas réussir à identifier la nature de l'erreur et, par conséquent, à utiliser le bon code. En effet, selon Guénette et Lyster (2013), la RC indirecte nécessite un certain bagage linguistique de la part des enseignants pour définir la nature de l'erreur. De plus, les futurs enseignants ont déclaré dans l'étude que leur objectif principal était d'adapter leur rétroaction au niveau langagier de leurs élèves. Ils avaient recours à la RC directe lorsque l'erreur leur semblait difficile à corriger par les apprenants. L'emploi de la RC indirecte a eu lieu avec des erreurs moins complexes ou étant la manifestation d'un manque d'attention comme les erreurs d'orthographe, de déterminant, d'auxiliaire et de temps de verbes. Les erreurs avec le mode des verbes et l'emploi du plus-que-parfait ont été corrigées surtout avec de la RC directe sans explication métalinguistique. Les futurs enseignants optaient aussi pour la RC directe chaque fois qu'ils étaient confrontés à des éléments de structure ou de style plus complexes, se sentant ainsi incertains de leur habileté à offrir des explications métalinguistiques adéquates. Selon Guénette et Lyster (2013), cette solution était envisagée même lorsqu'ils étaient conscients que leur choix rétroactif n'était pas optimal.

Tout comme Guénette et Lyster (2013), Rouleau-Girard (2015) a observé une prédominance de la RC directe. Cette dernière a étudié les pratiques rétroactives de trois enseignants de francisation aux adultes sur les textes rédigés par 24 étudiants (12 faibles et 12 forts). Des trois enseignants, deux ont utilisé la RC directe. Des entrevues semi-structurées ont aussi eu lieu auprès de ces enseignants afin de comprendre le choix des techniques rétroactives, puis avec les étudiants participants. La révision de ces derniers a aussi été prise en compte dans cette étude. Les résultats de cette étude rapportent que 74,8% des erreurs ont été révisées correctement grâce à la RC indirecte, alors que la RC directe a amené un taux de révision efficace supérieur (87,7%). En plus de décrire les techniques de RC utilisées en classe de francisation ainsi que la révision des étudiants,

cette étude brosse un portrait des catégories d'erreurs corrigées par les enseignants. Un nombre supérieur d'erreurs syntaxiques a été noté, suivi par l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. Selon Rouleau-Girard (2015), les erreurs de syntaxe sont les plus difficiles à corriger pour les enseignants et à réviser pour les étudiants. De plus, le niveau de l'apprenant influencerait peu la révision ainsi que la catégorie d'erreur. Toutefois, il ressort aussi dans cette étude que les étudiants faibles produisent plus d'erreurs et que les étudiants forts révisent mieux. Lee (2004) et Ferris (2006) se sont aussi interrogés sur les catégories d'erreurs produites dans les textes en L2.

Des typologies d'erreurs ont émergé des études de Lee (2004) et de Ferris (2006). La première étude a permis de répertorier six catégories d'erreurs : des erreurs de lexique, d'accord, de temps de verbes, de déterminant, de ponctuation et d'orthographe (Traduction libre, Lee, 2004, p.293). La deuxième étude a catégorisé les erreurs commises par les apprenants d'une langue seconde (L2) selon deux grandes catégories, à savoir les erreurs traitables et les erreurs intraitables (Ferris, 2006). Les erreurs traitables relèvent des régularités de la langue et sont celles gouvernées par des règles précises ou celles présentes dans un ouvrage, telles que les erreurs de verbes, de déterminants, de pronoms, d'accords de genre et de nombre, ainsi que celles d'orthographe. Les erreurs intraitables concernent davantage le choix des mots, la syntaxe et les expressions idiomatiques. Elles sont idiosyncrasiques ou idiomatiques. Cette catégorisation a émergé d'une étude dans laquelle Ferris (2006) a exploré la nature et les effets de la RC à l'écrit. Cette étude a été réalisée auprès de 92 élèves et 3 enseignants d'anglais langue seconde aux États-Unis. Parmi ces participants, 25 élèves et les 3 enseignants ont été interviewés. Au total, 146 rédactions ont été recueillies et analysées sur une période de 15 semaines. Les résultats ont démontré une variation des techniques de RC selon les catégories d'erreurs (les erreurs traitables et intraitables). En fait, 59% des erreurs traitables ont reçu de la RC indirecte et 65 % des erreurs intraitables ont été corrigées par la RC directe. Par conséquent, Ferris (2006) croit que les erreurs intraitables seraient plus facilement corrigées par la RC directe, tandis que les erreurs traitables, par la RC indirecte. Ces résultats apportent des informations intéressantes quant aux choix de RC selon les erreurs ciblées, mais cette recherche n'a pas permis d'établir une corrélation plus précise entre

les différentes réactions des apprenants lors de la révision en fonction des différentes catégories d'erreurs et de RC.

En 2009, Guénette a effectué une recherche sur les choix de RC à l'écrit en lien avec les catégories d'erreurs. Par l'entremise de courriels, 15 enseignants en formation initiale ont fourni de la RC sur les rédactions de 52 élèves du secondaire. Les résultats indiquent que ces derniers ont corrigé 70% des erreurs, toutes catégories confondues, à l'aide de la RC directe et 17 % des erreurs par la RC indirecte. De plus, la RC directe a davantage été utilisée pour corriger des erreurs liées à la structure ou au style (80%), alors que la RC indirecte codée a surtout été appliquée sur les erreurs d'orthographe. Les catégories d'erreurs semblent donc influencer les choix rétroactifs des futurs enseignants d'anglais langue seconde. Pour arriver à ces résultats, Guénette (2009) a créé une nouvelle typologie de catégories d'erreurs. Cette typologie a d'abord été conçue à partir des erreurs identifiées par les enseignants en formation et les catégories ont été formées selon leurs interprétations de ces erreurs. Certaines catégories ont ensuite été regroupées pour finalement arriver à une liste de catégories d'erreurs ciblées par la RC. Cette dernière est présentée dans le tableau 3.

Tableau 3: Une Typologie des Catégories d'Erreurs (Traduction libre, Guénette, 2009, p.105)

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Déterminants2. Mécanique (ponctuation, majuscule)3. Style4. Utilisation de la langue première5. Accords (singulier/pluriel)6. Prépositions7. Orthographe8. Structure syntaxique9. Accord (sujets/verbes, noms/adjectifs, noms/déterminants)10. Verbes (temps, formes et auxiliaires)11. Choix des mots12. Ordre des mots13. Mot manquant |
|---|

Bien que cette liste de catégories d'erreurs semble être la première à avoir permis d'établir un lien entre les catégories d'erreurs et la RC fournie par les enseignants, elle ne correspond pas au système linguistique duquel elle est censée émerger. Il s'agit plutôt d'une liste d'erreurs qui ne sont pas regroupées selon un cadre grammatical spécifique. Alors que certains regroupements de ces différentes catégories d'erreurs semblent possibles, les différences entre elles ne sont pas tout à fait évidentes. Par exemple, les erreurs dans la catégorie *Déterminants* peuvent être de différentes natures et par conséquent relever de différents aspects du code linguistique. Il peut s'agir d'une erreur de syntaxe, d'orthographe grammaticale ou même d'orthographe lexicale (Boivin et coll., 2008). Il s'agit d'une erreur syntaxique si le groupe du nom ne contient pas un déterminant. C'est une erreur d'orthographe grammaticale dans le cas où le déterminant n'est pas bien accordé en genre et en nombre avec le nom (*le garçons jouent dehors). Cependant, si le déterminant est mal orthographié, par exemple *plussieurs, il s'agit plutôt d'une erreur d'orthographe lexicale. Ce manque de précision caractérise d'autres catégories d'erreurs qui figurent dans la liste de Guénette (2009). La catégorie des *Accords* en est un autre exemple. Cette catégorie peut inclure des erreurs d'orthographe grammaticale (par exemple, lors d'une omission d'un *s* au pluriel) ou d'orthographe lexicale (lorsque la marque du pluriel est mal choisie, par exemple, un *s* au lieu d'un *x*). Par ailleurs, en plus de cette catégorie *Accords*, il y a aussi une autre catégorie *Accord* dans laquelle sont inclus les accords sujet/verbe, nom/adjectif et nom/déterminant. La distinction entre ces catégories n'est pas claire. Aucune explication n'est d'ailleurs apportée à ce sujet dans la thèse de Guénette (2009). Puis, les catégories *Structure syntaxique*, *Ordre des mots* et *Mot manquant* appartiennent toutes à la structure de la phrase. Toutefois, chacune d'entre elles peut contenir d'autres sous-catégories. Un mot manquant ou l'ordre des mots erroné peut être lié au type de la phrase (par exemple, est-ce une phrase interrogative ou une phrase négative?) Dans la catégorie *Structure syntaxique*, il pourrait y avoir aussi des erreurs d'homophonie qui peuvent être dues à une mauvaise connaissance des classes de mots (Boivin et coll., 2008). Ces erreurs pourraient aussi être ajoutées dans la catégorie *Choix des mots*. Ceci dit, la catégorie de choix de mots peut aussi englober des problèmes d'ordre lexical. Bref, les catégories de la typologie de Guénette (2009) ne permettent pas de bien comprendre la nature de l'erreur, car elles ne découlent pas d'un cadre grammatical bien déterminé. Il semble inévitable de

développer une grille qui permet de bien identifier la nature de l'erreur si nous voulons considérer l'effet modérateur de cette variable, que ce soit dans le choix des techniques rétroactives ou lors de la révision. Pour ce faire, il pourrait être pertinent de se baser sur la grammaire « nouvelle ».

Selon Boivin (2007), la grammaire «nouvelle» qui existe déjà depuis plus de 30 ans permet de décrire les régularités syntaxiques de la langue afin de faciliter son apprentissage, tout en considérant les composantes sémantique et morphologique. Il importe avant tout d'explicitier les particularités de cette nouvelle grammaire. En effet, cette dernière apporte une conception différente de la phrase en lui assignant « une structure hiérarchique qui illustre les relations entre ses éléments » (Boivin et coll., 2008, p.2). Ces éléments sont des groupes de mots, aussi appelés des groupes syntaxiques. Dans la phrase de base, de manière générale, deux groupes sont obligatoires (excepté si c'est une phrase à construction particulière) : le groupe nominal (GN) et le groupe verbal (GV) (Boivin, 2012; Pinsonneault et coll., 2003). En plus des groupes syntaxiques GN et GV, il existe aussi des groupes facultatifs, tels que le groupe prépositionnel (Gprép) et le groupe adverbial (Gadv). Des relations syntaxiques, appelées des fonctions grammaticales, régissent ces groupes de mots. Ces fonctions grammaticales sont le sujet, le prédicat et le complément de phrase (Pinsonneault et coll., 2003). Ces connaissances sont importantes non seulement pour bien identifier la source de l'erreur, mais aussi pour l'élève qui doit bien comprendre son erreur, pour ensuite la corriger adéquatement. En effet, « pour bien écrire, il faut savoir analyser la phrase. Analyser la phrase, c'est dégager sa structure, identifier les groupes de mots qui la composent et préciser les relations grammaticales entre ces groupes » (Pinsonneault et coll., 2003, p.23). En se basant sur la nouvelle grammaire, Boivin et Pinsonneault (2013) ont développé une grille dans laquelle ils ont fourni une catégorisation exhaustive des erreurs de syntaxe et d'orthographe lexicale. Même si l'orthographe lexicale et le lexique figurent dans cette grille, ces deux catégories d'erreurs sont peu développées. En d'autres termes, ces deux catégories ne comportaient pas des sous-catégories d'erreurs qui correspondaient aux différentes dimensions de l'orthographe lexicale et du lexique.

En ce qui concerne l'orthographe lexicale, cette dernière est constituée de différentes propriétés : phonologiques, morphologiques et visuelles (Daigle, Montésinos-Gelet et Plisson, 2013). Les propriétés phonologiques font appel aux correspondances graphophonétiques du code orthographique. Ce dernier est composé de graphèmes qui réfèrent à des phonèmes à l'oral. Pour chaque son, il existe au moins une manière de le transcrire graphiquement à l'écrit (par exemple, dans le mot *amour*, 4 sons sont transcrits /a/, /m/, /ou/ et /r/). Une erreur liée aux propriétés phonologiques se manifeste sous la forme d'un ensemble de graphèmes qui ne transmettent pas les sons cibles (c'est-à-dire, un mot qui ne se prononce pas de la même façon que le mot cible, comme **bot* à la place de *bout*). Les propriétés morphologiques comprennent les graphèmes qui transmettent du sens. Celles-ci peuvent être dérivationnelles, comme lorsqu'il y a une lettre muette à la fin du mot permettant de faire des liens avec des mots de la même famille (par exemple, le /t/ à la fin de mot *lait* est un morphogramme le liant aux mots *laitier*, *laiteux*, *laitage*, etc.). Elles peuvent aussi être grammaticales (par exemple, le /ent/ du mot *aiment* indique que le verbe est au pluriel). Enfin, les propriétés visuelles renvoient aux graphèmes qui donnent une couleur particulière aux mots. Deux catégories distinguent les divers phénomènes liés aux visuogrammes : les phénomènes sublexicaux et les phénomènes supralexicaux. Les phénomènes sublexicaux touchent qu'une partie du mot et ils comprennent, entre autres, les règles de position (apparaissant lorsque la graphie ou la prononciation d'un son change selon sa position dans le mot), la multigraphémie (lorsqu'un son peut s'écrire de différentes manières, telles que le son /o/ pouvant se transcrire /o/, /au/ ou /eau/), les lettres muettes (outre celles associées aux propriétés morphologiques), la légalité orthographique (c'est la norme orthographique de la langue qui rend possible certains emplacements ou certaines séquences de lettres) et l'irrégularité orthographique (lorsqu'une suite de lettres se trouve rarement). Quant aux phénomènes supralexicaux, ils se rapportent à l'ensemble d'un mot ou à ses frontières. Ils incluent l'élision, les frontières lexicales et les mots composés.

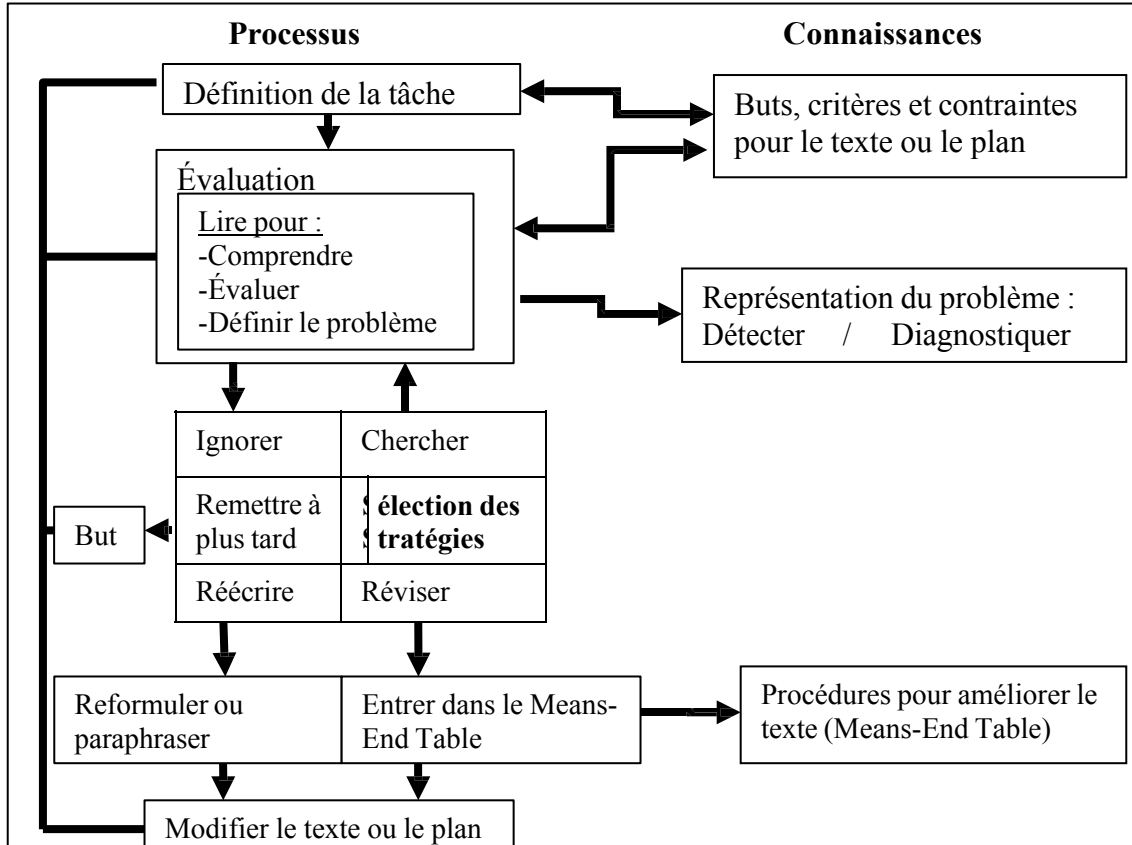
Pour ce qui est du lexique, il fait appel autant aux unités monolexicales qu'aux unités multilexicales (c'est-à-dire les expressions figées comme *sauter du coq à l'âne*). Nation (2001) parle de trois dimensions du lexique : la forme, la signification et l'usage. **La forme** du mot à l'écrit est souvent associée à l'orthographe (Schmidt, 2000), une

dimension que l'on trouve dans la catégorie de l'orthographe lexicale. Or, les erreurs lexicales peuvent aussi être dues aux aspects formels d'une unité lexicale. Ce sont toutes les erreurs qui n'ont pas d'incidence sur le sens, car le sens est transmis, et ce, malgré la forme erronée. Les erreurs de forme peuvent être liées aux unités multilexicales dans le cas des locutions déformées ou liées aux unités monolexicales dans le cas de création de mots inexistantes (par exemple, *obsessionner*). **La signification** réfère à la relation entre un mot et son référent. Des erreurs liées à la signification sont d'ordre sémantique, telles que des erreurs d'impropriété, c'est-à-dire l'emploi de mots qui ne font pas référence au concept cible, et les erreurs de paronymes dues à une confusion entre deux unités lexicales qui présentent des similarités formelles (par exemple, entre *illusion* et *allusion*, entre *invasion* et *évasion*, etc.). Il y a aussi les erreurs d'association, c'est-à-dire utiliser un mot qui a des similarités sémantiques avec un autre mot, mais qui est tout de même erroné, tel que *le passager n'a pas déplacé la personne accidentée pour ne pas *l'endommager davantage*. Dans cet exemple, il aurait été plus approprié d'utiliser le verbe *blessar* ou *empirer*. L'impropriété sémantique est due au fait que le verbe *endommager* ne s'applique pas à une personne (Anctil, 2011). Une autre catégorie d'erreur qui a des incidences sur le sens est l'imprécision lexicale qui réfère à l'utilisation d'unités génériques vides de sens, comme *chose*, *truc* ou *affaire*. Enfin, une erreur sémantique peut aussi être liée au pléonasme. En ce qui concerne **l'usage**, à part connaître les classes de mots dans un patron de phrase approprié qui appartient à la dimension syntaxique, Nation (2001) explique que l'usage dépend des connaissances liées aux relations entre les mots (les locutions) et au registre. La compétence en registre se définit comme la connaissance des différentes variations d'un mot pour des registres appropriés. Selon Schmidt (2000), des erreurs de registre peuvent être causées par l'utilisation d'un mot d'un registre familier (par exemple, *malgré les avertissements, il a quitté l'école *pareil*) ou d'une variation géographique bien spécifique. Ça peut aussi être dû à l'utilisation des mots de l'oral à l'écrit. Or, le registre n'est pas le seul facteur qui détermine l'usage d'un mot. Il faut aussi prendre en considération les relations entre les mots (cooccurrence lexicale).

2.2. LA RÉVISION DES APPRENANTS

La révision est une étape importante dans le processus d'écriture. Elle se définit comme une « tentative des scripteurs à améliorer un plan ou un texte » (traduction libre, Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey, 1987, p.177). À la suite du modèle du processus rédactionnel créé en 1981 par Flower et Hayes et dans lequel une place importante était accordée à la révision, Hayes et coll. (1987) ont créé un modèle du processus de révision. Dans leur publication *Cognitive processes in revision* de 1987, ces auteurs différencient ce processus chez les experts et chez les novices. Selon eux, les experts et les novices auraient une définition personnelle tout à fait différente de la révision. Les experts réviseraient de manière plus globale, plus centrée sur le sens et sur le lecteur. Dans tous les cas, les principaux sous-processus cognitifs interagissant lors de la révision sont les mêmes. Le modèle de révision d'Hayes et coll. (1987) est présenté dans le tableau suivant.

Tableau 4 : Le Modèle de Révision (traduction libre, Hayes et coll., 1987, p.185)



Le modèle révisioennel d'Hayes et coll. (1987) étant basé sur le modèle du processus rédactionnel créé en 1981 par Flower et Hayes est très utilisé dans les classes de langue seconde (Cumming, 2001; Myles, 2002; Silva, 1993). Il se divise en deux sections. La première à gauche est composée de sous-processus dans lesquels les scripteurs ou les réviseurs sont engagés. À droite sont présentées les catégories de connaissance qui influencent les différents sous-processus. Dans les sous-processus, les réviseurs commencent par définir la tâche à effectuer. Cette première étape est en fait la fondation des autres aptitudes liées à la révision. C'est à ce point de départ que les conceptions de l'acte de réviser en lui-même s'expriment. Quels processus doivent être utilisés? Comment et dans quel ordre doivent-ils avoir lieu? Ce sont toutes des questions auxquelles les apprenants doivent répondre. Les buts, les contraintes et les critères influencent le processus en entier, et par conséquent, la définition de la tâche. Selon les auteurs de ce modèle, les scripteurs experts font un choix avant de commencer leur révision. Ils peuvent choisir de lire le texte en entier avant d'apporter les changements appropriés. Ils peuvent aussi décider de lire et de réviser qu'une petite partie du texte à la fois. La définition de la tâche est un sous-processus pouvant être changé à tout moment lors de la révision, en fonction du texte ou d'autres contraintes extérieures. Selon Hayes et coll. (1987), les réviseurs qui ne font pas une lecture complète du texte au moins une fois avant de débiter leur révision n'ont pas accès aux mêmes informations pour bien planifier leur révision lors de la définition de la tâche, comparativement à ceux qui font cette première lecture. À cette étape-ci, les réviseurs experts se démarquent déjà des novices. Effectivement, les réviseurs plus expérimentés maîtriseraient plus de processus pour emmagasiner et récupérer l'information durant l'amélioration de leur texte et auraient accès à un inventaire plus vaste d'erreurs pouvant être identifiées (Hayes et coll., 1987).

Après le sous-processus de la définition de la tâche, l'évaluation permet aux réviseurs de lire d'abord le texte pour détecter et caractériser les erreurs. Ensuite, ils doivent tenter de régler ces problèmes en cherchant des améliorations possibles. Selon Hayes et coll. (1987), les réviseurs experts tenteront d'adapter leur texte au lecteur, c'est-à-dire qu'ils ne feraient pas que s'assurer que les mots fonctionnent ensemble, mais aussi que leur texte soit compréhensible et acceptable au lecteur, que ce soit l'enseignant ou un autre. À

cette étape-ci, la représentation du problème (de l'erreur) influence l'identification de ce dernier dans le texte. En fait, le processus de révision ne peut avoir lieu tant que les réviseurs ne perçoivent pas les problèmes textuels (Hayes et coll., 1987). Puis, le diagnostic de l'erreur est une autre procédure ayant une influence sur la représentation du problème. Celui-ci diffère selon la nature de l'erreur et la manière dont cette dernière est représentée dans l'esprit des élèves. Selon Hayes et coll. (1987), les apprenants n'auraient aucunement besoin de maîtriser le métalangage approprié pour être capables de poser un diagnostic du problème, mais ils ont tout à fait besoin des connaissances textuelles et discursives sous-jacentes à l'erreur. Selon ces auteurs, les réviseurs experts diagnostiqueraient un texte en portant beaucoup d'attention aux problèmes alors que les débutants tenteraient davantage d'éviter les difficultés. Toutefois, la capacité de diagnostiquer n'est pas obligatoire (Hayes et coll., 1987). Certains problèmes se règlent plus facilement et avec plus d'efficacité par la stratégie de la réécriture que par le chemin plus demandant en termes de connaissances et d'attention du diagnostic et de la correction. Selon Hayes et coll. (1987), diagnostiquer les erreurs serait une option plus accessible aux réviseurs experts et devrait être pratiqué activement afin d'être maîtrisé.

Le troisième sous-processus du modèle de révision d'Hayes et coll. (1987) est la sélection de stratégies. Selon ces auteurs, les réviseurs varient beaucoup, selon les problèmes textuels qu'ils choisissent de résoudre, les stratégies qu'ils utilisent pour les régler et la qualité des solutions qu'ils apportent. Après avoir défini leur tâche, évalué leur texte et développé une représentation de leurs problèmes, ils peuvent choisir parmi cinq stratégies. Les scripteurs peuvent ignorer l'erreur, remettre à plus tard le fait de trouver une solution, chercher plus d'informations afin de corriger l'erreur, réécrire le texte en le reformulant ou le paraphrasant ou réviser le texte après l'avoir diagnostiqué. Les trois premières stratégies servent davantage à clarifier le problème, alors que les deux dernières permettent de modifier le texte. Ignorer le problème survient lorsque le réviseur croit que le problème ne mérite pas une attention sérieuse ou ne vaut pas l'effort demandé, ne risque pas de créer de la confusion chez le lecteur, lorsque la solution est trop difficile ou lorsque la nature de l'erreur n'est pas assez claire (Hayes et coll., 1987). Pour être en mesure d'appliquer cette stratégie, selon Hayes et coll. (1987), il faut que les élèves soient capables de discriminer quelle erreur ignorer ou non, ce qui n'est pas

toujours le cas pour les débutants. La seconde stratégie, remettre à plus tard le fait de trouver une solution à l'erreur, survient lorsque les scripteurs décident de porter leur attention sélectivement, c'est-à-dire sur un élément linguistique précis, en remettant à plus tard la correction d'autres catégories d'erreur. Cela demande souvent plusieurs lectures du texte. Bien que cette stratégie démontre un certain contrôle sur la révision, les scripteurs oublient parfois de revenir sur les problèmes remis à plus tard, ce qui peut rendre cette stratégie néfaste (Hayes et coll., 1987). La troisième stratégie (c'est-à-dire chercher pour plus d'informations) est utilisée pour redéfinir et élaborer la représentation du problème, lorsque cette dernière semble incomplète ou inadéquate. La recherche peut se faire dans la mémoire, selon Hayes et coll. (1987), en allant rapidement récupérer des expériences et des connaissances liées au problème ou en relisant le texte afin d'obtenir une meilleure compréhension de l'erreur. La quatrième stratégie (c'est-à-dire la réécriture) a lieu lorsque les réviseurs abandonnent la structure en surface du texte, essaient d'en extraire l'essence et réécrivent le texte dans leurs propres mots. Cela peut être fait quand les scripteurs paraphrasent certaines parties ou quand ils reformulent des sections plus grandes. Certains élèves auront tendance à seulement supprimer des extraits de leur texte. Au contraire de la réécriture, la suppression engendre des changements structurels dans le texte en éliminant du contenu. C'est très rapide, mais cela n'est pas sans risque. Selon Hayes et coll. (1987), les élèves peuvent ainsi ajouter des erreurs. Les scripteurs débutants utiliseraient cette stratégie surtout lorsqu'ils ne connaissent pas d'autres stratégies adéquates pour résoudre le problème, alors que les scripteurs experts l'emploieraient lorsqu'ils considèrent que le texte contient trop d'erreurs et qu'il serait plus rapide de supprimer la partie erronée (Hayes et coll., 1987). Finalement, la cinquième stratégie est la révision. Cette dernière sert à réparer les problèmes dans le texte en le préservant le plus possible. Pour cela, les scripteurs doivent passer par le diagnostic et la correction, sans passer par la réécriture.

Bref, le processus de révision est complexe et demande la maîtrise de plusieurs sous-processus, ainsi que le recours à différentes stratégies, procédures et connaissances. Pour que la révision soit réussie, les scripteurs doivent être capables de varier leurs buts (c'est-à-dire leur intention lors de leur révision) et leurs stratégies en fonction des erreurs qu'ils auront identifiées et diagnostiquées. Chacune d'elles est associée à une règle

grammaticale ou à une procédure de résolution de problème. Le choix de cette règle ou de cette procédure et de son application par les scripteurs permet la réussite de la révision. Ce modèle d'abord conçu pour les élèves de langue première peut être appliqué en L2, tout comme le processus rédactionnel. Comme expliquée dans la problématique, la révision peut se faire par l'apprenant lui-même, mais elle peut aussi être facilitée grâce à la RC fournie par l'enseignant. Bien que très peu de recherches aient abordé la révision ou la réponse des élèves à la suite de RC, aussi appelée réaction ou *uptake* dans la littérature anglophone, quelques études ont permis d'éclaircir un peu le sujet. Ferris (1995) fait partie des auteurs s'étant interrogés sur la révision qui résulte de la RC.

Ferris (1995) a étudié la relation entre les réactions des apprenants et la rétroaction corrective à l'écrit. Son étude descriptive portait sur un échantillon de 155 étudiants en anglais langue seconde, de niveau 2 à l'université. La moitié des étudiants affirment avoir eu des problèmes avec la RC sur la grammaire à cause, entre autres, de la terminologie et des codes utilisés (Ferris, 1995). Dans cette recherche, certains d'entre eux ont aussi mentionné avoir besoin de soutien externe supplémentaire afin de répondre à la RC et pour la clarifier. Cependant, les résultats reposent uniquement sur la passation d'un questionnaire, donc sur des pratiques déclarées, et non sur une tâche réelle.

En 2006, Ferris s'est aussi intéressé aux réactions des élèves à la suite de la RC lors de la révision de leur texte, en plus d'analyser la nature de la RC à l'écrit et ses effets. En tout, 92 élèves et 3 enseignants d'anglais langue seconde aux États-Unis ont participé à cette étude. Des entrevues ont eu lieu auprès de 25 élèves et des 3 enseignants. De plus, 146 rédactions ont été recueillies et analysées durant 15 semaines. Dans son étude, 80.4% des erreurs visées par la RC ont été retirées lors de la révision par les élèves. Ces derniers ont retiré ces erreurs en supprimant du texte ou en substituant la partie erronée du texte. De plus, seulement 9.9% des erreurs furent mal corrigées et 9.3% des erreurs n'ont pas été changées. Les différentes réactions des élèves lors de la révision sont présentées dans le tableau 5.

Tableau 5 : Les Catégories de Révision des Apprenants (Traduction libre, Ferris, 2006, p.88)

Catégories	Descriptions
Erreurs corrigées	Correction à la suite d'une RC
Changement incorrect	Correction à la suite d'une RC, mais encore erronée
Pas de changement	Absence de correction à la suite d'une RC
Suppression de texte	Stratégie d'évitement : suppression d'un mot, d'un groupe de mots ou d'une phrase contenant l'erreur à la suite d'une RC
Substitution, correcte	Invention d'une correction non suggérée par la RC
Substitution, incorrecte	Substitution erronée d'une partie de texte qui n'était pas suggérée par la RC
Erreur induite par l'enseignant	L'enseignant fournit une rétroaction incomplète ou erronée, ce qui provoque une correction erronée par les élèves.
Avortement d'une erreur provoquée par la RC	Les élèves corrigent l'erreur malgré la RC incomplète ou erronée de l'enseignant.

Selon Ferris (2006), les erreurs intraitables (correspondant au choix des mots, à la syntaxe et aux expressions idiomatiques) seraient plus difficiles à corriger par les apprenants. L'intégration de la RC lors de la révision serait donc influencée par diverses variables, telles que la nature de l'erreur. De plus, la recherche a démontré que les apprenants de L2 ne comprennent pas toujours la RC de leur enseignant lors de la révision. Effectivement, l'étude de Lee (2004) a démontré que l'incompréhension de la RC chez les scripteurs est due, entre autres, à un recours à trop de codes qui les empêche parfois de corriger leurs erreurs. Par conséquent, il est nécessaire de s'intéresser davantage à la révision des apprenants afin de mieux connaître les variables influençant leurs réactions à la suite de rétroactions correctives.

En 2008, Lee a interrogé la relation entre les réactions des scripteurs et la RC. Cette fois-ci, les compétences langagières des élèves furent prises en compte. 58 élèves de compétences basses (36 élèves) et élevées (22 élèves) de deux écoles secondaires en contexte d'anglais langue seconde à Hong Kong ont participé au projet. Les outils de collecte de données utilisés par Lee (2008) avec les élèves furent le questionnaire, des

listes de vérification et des protocoles verbaux. Quant aux enseignants, ces derniers ont été interviewés et observés dans la classe. De plus, quatre situations d'écriture ont été analysées. Les résultats de Lee (2008) indiquent que les élèves ayant des compétences plus élevées avaient plus de facilité à comprendre la RC et à corriger leurs erreurs que l'autre groupe. Près de la moitié des élèves ont aussi déclaré que certaines RC étaient incompréhensibles. Bien que ces facteurs ne fussent pas visés par Lee (2008), il aurait été intéressant que les catégories d'erreurs et les difficultés d'apprentissage soient prises en compte, ainsi que leurs influences sur la révision des élèves. Le niveau langagier des apprenants semble être une variable importante influençant l'intégration de la RC, mais peu de recherches ont investigué cette influence. Il en est de même avec le niveau de scolarité des apprenants.

2.3. UNE SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE EMPIRIQUE

Depuis la publication de Truscott en 1996 remettant en question la rétroaction corrective (RC) à l'écrit, plusieurs chercheurs se sont intéressés aux effets de la RC à l'écrit, ainsi qu'à l'efficacité des différentes catégories rétroactives, soit les RC directes et indirectes. Les résultats de cette recherche ont permis de constater que la RC peut avoir des effets positifs sur le développement d'une langue seconde (L2). De manière plus spécifique, des études ont conclu qu'autant les techniques de RC directes (Bitchener, 2008; Ferris, 2010; Sheen, 2007) que les techniques de RC indirectes peuvent influencer positivement l'apprentissage de la L2 (Ashwell, 2000; Ferris, 2006; Frear et Chiu, 2015; Truscott et Hsu, 2008). Ces conclusions reposent sur des recherches quasi expérimentales qui permettent d'établir les effets de la RC et de ses différentes techniques. Ferris (2010) explique qu'en plus de cette recherche expérimentale, il est souhaitable de dresser une représentation fidèle des pratiques rétroactives à l'écrit dans les classes de L2 à l'aide de recherches descriptives. Cet argument s'applique aux classes d'accueil qui ont rarement bénéficié de ce genre de recherche.

Par ailleurs, les effets des différentes techniques de RC sembleraient être influencés par des variables modératrices, dont le profil de l'apprenant (le niveau langagier et la

présence de difficultés d'apprentissage), le niveau de scolarité et les catégories d'erreurs. Pourtant, peu de recherches ont pris en compte ces variables dans la description des techniques de RC à l'écrit en L2. Certaines ont toutefois démontré que les catégories d'erreurs ont un impact sur le choix des techniques rétroactives (Ferris, 2006; Guénette, 2009; Lee, 2004). Par ailleurs, Lee (2008) a obtenu des résultats laissant croire que les niveaux langagiers des apprenants doivent être étudiés davantage afin d'approfondir leur implication au niveau de la RC et ses diverses techniques à l'écrit. Van Beuningen et coll. (2012) perçoivent également les niveaux langagiers comme étant une variable à considérer lors des futures recherches. Ils ont d'ailleurs tenté d'expliquer la relation entre ces niveaux et les pratiques enseignantes de RC à l'écrit. Le contraste entre les niveaux n'étant pas suffisant, Van Beuningen et coll. (2012) n'aboutissent pas à des résultats concluants.

Outre les possibles effets des variables modératrices sur les choix de RC et leur efficacité, ces variables ont un impact vraisemblable sur l'intégration des RC par les apprenants lors de la révision se témoignant par diverses réactions (Ferris, 1995, 1997, 2006; Lee, 2004). Selon Ortega (2012), la révision exige de maintenir en mémoire beaucoup d'informations afin de comparer le texte en cours et les connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme. Réviser serait donc un acte particulièrement sensible aux différences individuelles reliées à la mémoire de travail (Ortega, 2012). D'ailleurs, le manque d'étude sur la relation entre la révision et l'aptitude, entre autres, ne permet pas d'établir de conclusions claires. Selon Kormos (2012), il est seulement possible pour l'instant d'émettre l'hypothèse selon laquelle les apprenants ayant une conscience métalinguistique et des habiletés de déduction supérieures sont plus aptes à repérer et détecter leurs erreurs. Ces constats mènent par conséquent à l'élaboration des objectifs spécifiques suivants.

2.4. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Afin d'établir les caractéristiques d'une rétroaction corrective réussie à l'écrit, il serait pertinent de prendre en considération l'influence des variables modératrices, dont le niveau de scolarité, le profil des apprenants et les catégories d'erreurs sur les choix rétroactifs des enseignants de français langue seconde et sur leur efficacité lors de la révision des élèves. Ainsi, notre étude descriptive permet d'aborder les deux objectifs spécifiques suivants :

- Décrire les techniques de rétroaction corrective à l'écrit utilisées en classe d'accueil, au primaire et au secondaire; en fonction du niveau langagier des apprenants, de la présence de difficultés d'apprentissage chez ces derniers et des catégories d'erreurs.
- Décrire la révision des apprenants en classe d'accueil, au primaire et au secondaire; en fonction des techniques de rétroaction corrective à l'écrit et des variables modératrices; le niveau langagier des apprenants, la présence de difficultés d'apprentissage chez ces derniers et les catégories d'erreurs.

3. MÉTHODOLOGIE

Afin de répondre à la question générale de cette recherche « Quelles sont les caractéristiques d'une rétroaction réussie à l'écrit? », nous décrivons la révision des apprenants de langue seconde en fonction des techniques de rétroaction corrective et des différentes variables modératrices. Ce chapitre présente d'abord les participants, puis le déroulement de la collecte de données. Finalement, le codage des données et les procédures sont abordés.

3.1. *LES PARTICIPANTS*

Cette étude a été effectuée dans trois classes d'accueil au primaire et trois au secondaire. Elle a eu lieu dans cinq écoles de quartiers différents afin d'avoir une représentation plus grande du contexte montréalais et d'éviter que les pratiques enseignantes soient toutes les mêmes, car elles peuvent parfois être uniformisées au sein d'une même école.

Tous les élèves de chaque classe ont participé à l'étude, excepté les élèves ayant un niveau langagier très faible à cause de leur arrivée tardive en classe d'accueil. En tout, 64 élèves ont participé à la recherche, dont 34 au primaire et 30 au secondaire. Au primaire, il y a eu 12 débutants, 15 avancés et 7 avec des difficultés d'apprentissage. Au secondaire, 9 débutants, 14 avancés et 7 ayant des difficultés d'apprentissage ont participé à l'étude.

Ce classement selon le niveau langagier (débutant ou avancé) a été fait d'abord en fonction du jugement de l'enseignant sur les habiletés langagières de ses élèves. Ensuite, après avoir codé les erreurs des élèves, nous avons calculé la moyenne d'erreurs par élève en nous basant sur la classification des enseignants. Chez les élèves avancés, la moyenne correspondait à 21 erreurs par élève au primaire et de 29 erreurs par élève au secondaire. Le taux de précision était de 95% au primaire et de 96% au secondaire. Puis, nous avons vérifié le classement des cas aberrants, c'est-à-dire les élèves ayant commis un nombre

d'erreurs qui s'éloigne de façon significative de la moyenne du groupe. Trois élèves au primaire et trois au secondaire ont donc été reclassés comme débutants. Le taux de précision de ces élèves était en moyenne de 80%. Enfin, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont été identifiés selon quatre critères :

1. s'ils sont suivis par un spécialiste en dehors de la classe;
2. s'ils ont un plan d'intervention;
3. s'ils ont été diagnostiqués d'un trouble d'apprentissage par un spécialiste;
4. si l'enseignant juge qu'ils devraient correspondre à un des trois critères précédents.

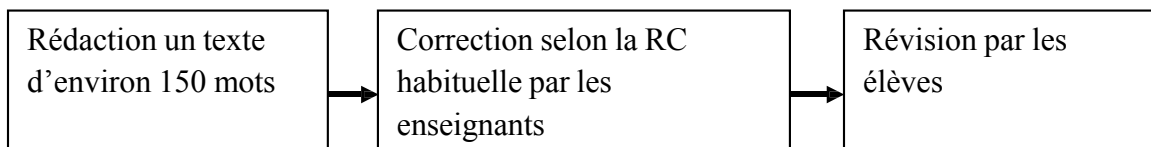
Ce dernier critère doit être considéré, car le milieu scolaire québécois a tendance à juger que les élèves de classes d'accueil n'ont pas besoin d'être diagnostiqués s'ils font preuve de difficultés d'apprentissage persistantes. Selon eux, ces élèves bénéficient déjà de services particuliers en étant dans une classe d'accueil. De ce fait, des services supplémentaires tardent parfois à leur être offerts. Ce constat a été émis à la suite de premières rencontres avec les enseignants participant à l'étude.

3.2. LE DÉROULEMENT

Les élèves de cette présente étude ont produit un texte d'environ 150 mots sur un sujet prédéterminé par les enseignants en fonction de la progression des élèves. Le type de texte a aussi été choisi par les enseignants pour la même raison, c'est-à-dire pour respecter la progression académique des élèves. Les types de textes varient donc beaucoup : des textes descriptifs, informatifs et narratifs. Par la suite, ces enseignants ont corrigé les textes en fournissant la rétroaction corrective qu'ils ont l'habitude d'utiliser. Puis, les textes corrigés ont été remis aux élèves afin qu'ils puissent les réviser. Avant cette remise, des photocopies des productions annotées ont été effectuées afin de conserver une version avec les rétroactions seulement. À la suite des révisions des élèves, les textes ont été récupérés et ont permis de décrire les techniques de RC utilisées par les enseignants en fonction des catégories d'erreurs, du niveau langagier des apprenants et de

la présence ou non de difficultés d'apprentissage chez ces derniers. Le déroulement de l'étude est résumé dans le tableau suivant.

Tableau 6: Le Déroulement de l'Étude



3.3. LE CODAGE ET L'ANALYSE DES DONNÉES

Afin de répondre aux objectifs de la recherche, chaque erreur a d'abord été identifiée et codée selon sa nature. 10% des données ont été codées par un autre chercheur. L'accord intercodeur était de 81%. La grille de codage s'appuie sur plusieurs sources. Tout d'abord, elle s'inspire des tableaux de codes pour les textes du projet de recherche de Boivin et Pinsonneault (2013). Ce dernier a eu lieu au secondaire sur des élèves québécois dont la langue maternelle est le français. Des modifications ont été apportées afin d'inclure davantage de précision sur l'orthographe lexicale et le lexique.

La typologie utilisée afin d'analyser les erreurs des élèves est présentée à l'annexe C. Elle a été créée en collaboration avec Ahlem Ammar dans le cadre de sa recherche *La rétroaction corrective écrite dans l'enseignement du français au Québec: Effets du type d'erreurs, du profil de l'apprenant, du contexte d'apprentissage et de l'ordre d'enseignement* (sous presse). L'annexe D présente la grille de codage utilisée pour coder les erreurs identifiées par les enseignants, indépendamment des rétroactions correctives de ces derniers. L'objectif de cette grille est d'aider à corriger les erreurs « de surface » et non, les erreurs liées au contenu ou à l'organisation du texte. Cette grille de codage comprend quatre grandes catégories : la syntaxe, l'orthographe grammaticale, l'orthographe lexicale et le lexique. Ces catégories sont décrites brièvement dans les quatre paragraphes suivants.

La première catégorie **la syntaxe** regroupe six sous-catégories. Ces dernières sont présentées dans la figure suivante. Dans la sous-catégorie *phrase simple*, il y a le respect du modèle Phrase de base, la construction du groupe du nom (GN), la construction du groupe du verbe (GV), la construction du groupe prépositionnel (GPrép), la construction du groupe adjectival (GAdj), la coordination et la juxtaposition de groupes syntaxiques puis la reprise pronominale non emphatique. Dans la sous-catégorie *phrase complexe* se trouvent la juxtaposition et la coordination de phrases simples (P), la subordonnée corrélatrice, la subordonnée relative, la participiale ou l'infinitive, le mode dans la phrase subordonnée, la concordance des temps, le choix de subordonnant, l'enchaînement de phrases simples et l'insertion de phrase simple. À l'intérieur de la sous-catégorie *types et formes de phrase* sont proposées la phrase exclamative, la phrase interrogative, la phrase négative et la phrase impérative. Ensuite, dans *détermination de la catégorie grammaticale*, cette sous-catégorie regroupe les homophones, les faux homophones et la majuscule au début du mot. L'avant-dernière sous-catégorie *ponctuation* comprend l'absence de virgule devant ou après un complément de phrase ou une adjointe déplacée, l'absence de virgule devant ou après un coordonnant ou un organisateur textuel, le détachement erroné par virgule, l'absence d'encadrement, la ponctuation inappropriée, absence ou de trop, l'absence de majuscule en début de phrase ou la présence d'une majuscule sur un mot précédé d'un signe de ponctuation autre que le point, l'absence de virgule devant une incise et d'autres erreurs de ponctuation. Enfin, dans la dernière sous-catégorie, *P à construction particulière*, il y a l'emploi erroné du présentatif *il y a*, de *il était une fois*, etc.



Figure 1: Les sous-catégories de la syntaxe

Dans la deuxième catégorie **l'orthographe grammaticale**, trois sous-catégories s'y trouvent : *l'accord dans le GN*, *l'accord régi par le sujet dans le GV* et *l'accord régi par le complément direct (CD) dans le GV* (voir figure 2). *L'accord dans le GN* fait appel à l'accord de l'adjectif, l'accord du déterminant, l'absence du pluriel sur le noyau ou marque de trop, l'accord du prédéterminant, l'absence ou présence d'une marque d'accord erronée sur un nom dans un GPrép ou un GN complément du nom, puis l'accord dans la chaîne déterminant, adjectif et nom effectué sur une base erronée. *L'accord régi par le sujet dans le GV* comprend l'accord du verbe (V), l'accord erroné ou manquant de l'attribut du sujet, l'accord erroné ou manquant du participe passé (PP) dans une participiale, l'accord du PP avec être, l'absence ou erreur de marque d'accord sur le PP d'un V pronominal, une marque d'accord sur un mot non-receveur et toute autre marque d'accord ou consonne finale erronée du PP avec avoir. Dans la sous-catégorie *l'accord régi par le CD dans le GV*, il y a le PP avoir accordé avec le CD après le V, le PP avoir accordé avec le sujet, le PP avoir accordé avec le complément indirect (CI) pronominalisé, l'absence d'accord sur le PP avoir, l'accord erroné ou manquant de l'attribut du CD, toute autre marque d'accord ou consonne finale erronée du PP avec avoir, l'absence ou erreur de marque d'accord sur le PP d'un V pronominal, une marque d'accord sur un mot non-receveur.



Figure 2 : Les sous-catégories de l'orthographe grammaticale

L'orthographe lexicale inclut trois sous-catégories, telles que présentées à la figure 3. Il y a *les propriétés phonologiques*, *les propriétés morphologiques* et *les propriétés visuelles*. *Les propriétés phonologiques* font appel aux correspondances grapho-phonétiques. *Les propriétés morphologiques* réfèrent à la morphologie

dérivationnelle. Enfin, *les propriétés visuelles* se divisent en deux parties : les phénomènes sublexicaux et les phénomènes supralexicaux. Dans les phénomènes sublexicaux, il y a la règle de position, la multigraphémie, la lettre muette, la légalité orthographique, l'irrégularité orthographique, puis les accents et le tréma (dans les cas où l'erreur d'accent ou de tréma ne change pas la prononciation du son). Dans les phénomènes supralexicaux, l'élision et les frontières lexicales s'y trouvent.

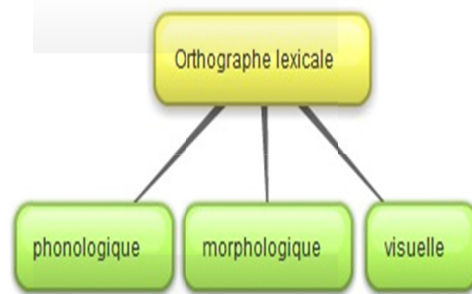


Figure 3 : Les sous-catégories de l'orthographe lexicale

Enfin, la dernière catégorie concerne **le lexique**. Celle-ci se divise en trois sections : *la forme*, *la signification* et *l'usage* (voir figure 4). *La forme* fait appel à un mot incompréhensible, à un mot inexistant, à une forme grammaticale compréhensible, mais inexistante et à une expression figée déformée. *La signification* regroupe l'impropriété, le paronyme, la similarité sémantique, l'imprécision lexicale, le pléonisme et la répétition. *L'usage* inclut l'anglicisme et l'emprunt, la langue orale, la collocation et le registre.

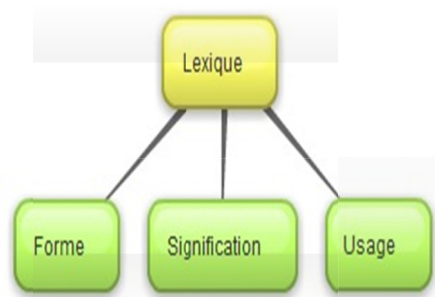


Figure 4 : Les sous-catégories du lexique

Chaque technique de rétroaction corrective a aussi été identifiée, selon si elle est directe ou indirecte, accompagnée ou non d'explications métalinguistiques et codée ou non. Les demandes de clarification et les commentaires ont aussi été intégrés à cette taxonomie. Cette dernière est présentée au tableau 7.

Tableau 7 : Une Taxonomie des Techniques de RC à l'Écrit
(Guénette, 2009, p.110, adaptée par Rouleau-Girard, 2015)

Techniques	Descriptions		Codes
Directe	L'enseignant a fourni une rétroaction erronée.		RCdx
	La forme correcte est fournie à l'apprenant.		RCd
	L'enseignant a supprimé une partie du texte.		RCds
Directe avec indices métalinguistiques	La forme correcte est fournie à l'apprenant, en plus d'une explication de son erreur.		RCd+ex
	L'enseignant a supprimé une partie du texte, en plus d'une explication de son erreur		RCds+ex
Indirecte	L'erreur a été ciblée sans fournir la forme correcte à l'apprenant.	dans la marge	RCinm
		dans la phrase	RCin
		sous la partie erronée	RCinp
Indirecte avec indices métalinguistiques	L'erreur a été ciblée sans fournir la forme correcte à l'apprenant, mais une explication de son erreur est fournie.	Textuelle	RCin+ext
		Visuelle	RCin+exv
Indirecte codée	L'enseignant a mal identifié la nature de l'erreur en offrant un code erroné.		RCinCx
	L'enseignant a inscrit un code sans fournir la forme correcte à l'apprenant.	dans la marge	RCinmC
		dans la phrase	RCinC
		sous la partie erronée	RCinpC

Indirecte codée avec indices métalinguistiques	L'enseignant a inscrit un code et a offert une explication de l'erreur sans fournir la forme correcte à l'apprenant.	Textuelle	RCinC+ext
		Visuelle	RCinC+exv
Indirecte arbitraire	L'enseignant a mal identifié la nature de l'erreur en utilisant une couleur erronée ou un code chiffré erroné.		RCinAx
	L'enseignant a souligné ou surligné les erreurs à l'aide de couleurs ou a fourni un code chiffré.	dans la marge	RCinmA
		dans la phrase	RCinA
		sous la partie erronée	RCinpA
Demande de clarification	L'enseignant a écrit une question à l'apprenant parce qu'il ne comprend pas ce qu'il a voulu écrire.		RCdc
Commentaire	L'enseignant a écrit un commentaire général sur la rédaction de l'apprenant.		RCcom
Combinaison	L'enseignant a fourni plus d'une catégorie de RC.		RCc
RC de trop	L'enseignant a corrigé une erreur inexistante.		RCt

Des corrélations ont été effectuées afin d'observer les relations entre les différentes techniques de RC et les variables modératrices ; les catégories d'erreurs, le niveau de scolarité, le niveau langagier des apprenants et la présence de difficultés d'apprentissage chez ces derniers. Puis, les réactions des élèves à la suite des RC lors de la révision ont été identifiées et codées, pour ensuite être analysées selon les techniques de RC utilisées et les mêmes variables. L'identification des réactions des apprenants à la suite de RC offertes par les enseignants a été inspirée des catégories de réaction répertoriées par Ferris (2006). Ces catégories sont présentées au tableau 8.

Tableau 8 : Les Catégories des Réactions des Apprenants lors de la Révision
(Traduction libre, Ferris, 2006, p.88)

Catégories (les réactions des élèves)	Codes
révision adéquate à la suite d'une RC	R
révision erronée à la suite d'une RC	RX
absence de révision à la suite d'une RC	AR
stratégie d'évitement : suppression d'un mot, d'un groupe de mots ou d'une phrase contenant l'erreur, au lieu de corriger	Rsup
stratégie d'évitement : suppression d'un mot, d'un groupe de mots ou d'une phrase contenant l'erreur, au lieu de corriger et menant à une ou des erreurs	RXsup
stratégie d'évitement : substitution adéquate d'une partie de texte erronée, au lieu d'être corrigée	Rsub
stratégie d'évitement : substitution erronée d'une partie de texte erronée, au lieu d'être corrigée	RXsub

4. RÉSULTATS

Dans cette étude, trois classes d'accueil du secondaire et trois classes d'accueil du primaire ont participé. Les productions écrites de 64 élèves ont été analysées en regard des rétroactions correctives des enseignants et des réactions lors de la révision de ces élèves. Les résultats ainsi obtenus sont présentés dans ce chapitre selon les deux objectifs spécifiques de recherche et sont précédés par un portrait global des catégories d'erreurs ciblées par la RC des enseignants.

4.1. A DISTRIBUTION DES ERREURS

Pour commencer, nous avons codé et analysé toutes les erreurs ciblées par une rétroaction corrective. L'ensemble de ces erreurs est issu de toutes les productions écrites des élèves participants. À la suite de l'analyse des différentes catégories d'erreurs ciblées par la RC, il appert que les erreurs de syntaxe (S) sont plus nombreuses (n=824) comparativement aux autres catégories d'erreurs. Ces dernières représentent près de 37 % du total des erreurs. Outre les erreurs syntaxiques, il y a 723 erreurs d'orthographe lexicale (OL), 482 erreurs d'orthographe grammaticale (OG), 119 erreurs lexicales (L) et 97 autres erreurs. En tout, 2245 erreurs sont ciblées par la RC (voir figure 5).

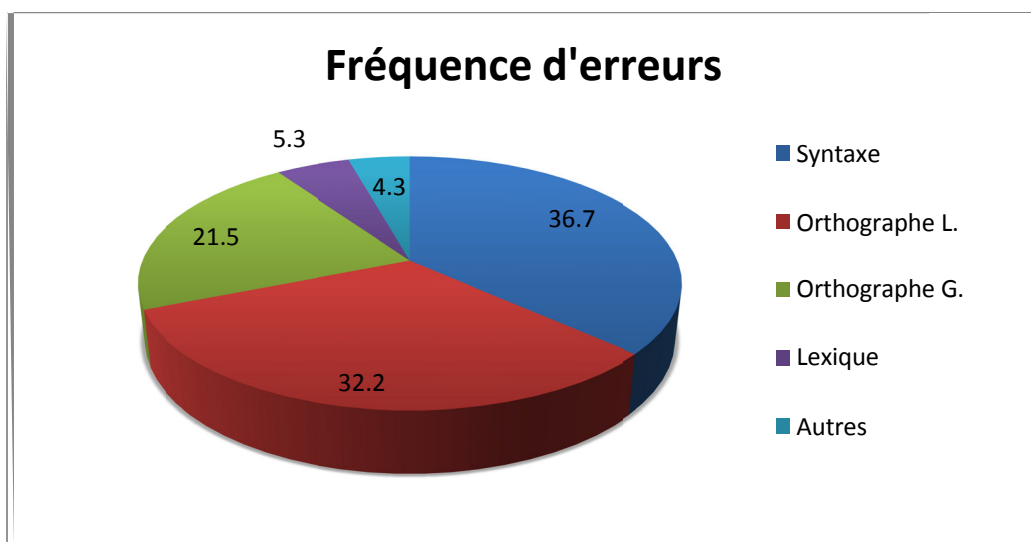


Figure 5 : La distribution des catégories d'erreurs

Premièrement, chez les erreurs syntaxiques, ce sont les erreurs de construction du GV qui sont les plus fréquemment ciblées par la RC (143 chez 70,3 % des élèves), suivies par les erreurs d'homophones (113 chez 65,6 % des élèves) et par les erreurs de construction du GN (106 chez 60,9 % des élèves). Ces trois catégories d'erreurs représentent 44 % des erreurs syntaxiques. La ponctuation a engendré 28,2 % des erreurs syntaxiques. Ces résultats sont illustrés à la figure 11 dans l'annexe E.

Deuxièmement, parmi les erreurs d'orthographe grammaticale (n=482), ce sont les erreurs d'accord du verbe qui sont nettement les plus répandues (chez 75 % des élèves) et les plus ciblées par les enseignants (n=159, soit 33% des erreurs d'orthographe grammaticale). Elles sont suivies par les erreurs d'accord du déterminant (n=79, soit 16%), les erreurs d'accord de l'adjectif (n=64, c'est-à-dire 13%) et les erreurs d'accord de l'attribut du sujet (n=49, soit 10%). L'ensemble des résultats est présenté à l'annexe E (voir figure 12).

Troisièmement, les erreurs d'orthographe lexicale ayant reçu le plus de RC sont phonologiques (53%). Elles sont aussi les plus répandues (chez 85,9 % des élèves). Les erreurs visuelles représentent 43,5 % des erreurs d'orthographe lexicale (voir figure 6). Les erreurs morphologiques sont très peu fréquentes. L'ensemble des données attribuées aux erreurs d'orthographe lexicale se retrouve à la figure 13 de l'annexe E.

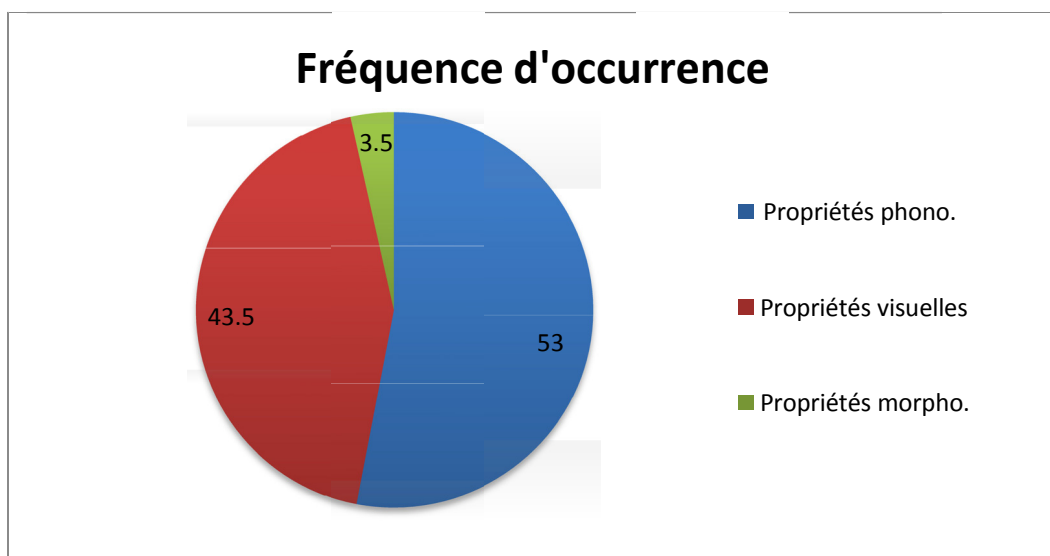


Figure 6 : La distribution des erreurs d'orthographe lexicale

Enfin, les erreurs de lexique (n=119) se trouvent pour près de la moitié d'entre elles (n=60) dans la catégorie « impropriété » et elles sont répandues chez 48,4 % des élèves.

Par ailleurs, la fréquence d'occurrence de ces catégories d'erreurs n'est pas la même au primaire et au secondaire. Les tableaux 9 et 10 montrent que la catégorie d'erreurs la plus ciblée par la RC au primaire est l'orthographe lexicale (38,87 %), suivie par la syntaxe (32,96 %). Toutefois, au secondaire, la syntaxe et l'orthographe lexicale sont les catégories d'erreurs les plus ciblées par la RC (41,8 % et 23,7% respectivement). Il semblerait que les catégories d'erreurs influenceraient les choix rétroactifs des enseignants ainsi que la révision adéquate effectuée par les élèves.

Tableau 9 : La Distribution des Erreurs les Plus Fréquentes au Primaire

Catégories d'erreurs	Fréquence d'occurrence (en %)	Erreurs les plus fréquentes (en %)	Totaux
Syntaxe	32,96	Homophones = 14,8 Construction du GV = 14 Construction du GN = 12,6	41,3
OG	22,67	Accord du verbe = 39 Accord du déterminant = 14,4 Pluriel sur le noyau du GN = 16,6	70
OL	38,87	Propriétés phonologiques = 54 Propriétés visuelles = 41,9	95,9
Lexique	3,03	Impropriété = 47,4 Similarité sémantique = 21	68,4

Tableau 10 : La Distribution des Erreurs les Plus Fréquentes au Secondaire

Catégories d'erreurs	Fréquence d'occurrence (en %)	Erreurs les plus fréquentes (en %)	Totaux
Syntaxe	41,8	Homophones = 12,65 Construction du GV = 20,7 Construction du GN = 13,1	46,47
OG	20,1	Accord du verbe = 24,24 Accord du déterminant = 19,2 Accord de l'attribut du sujet = 14,65	58,08
OL	23,7	Propriétés phonologiques = 51,5 Propriétés visuelles = 47,6	98,1
Lexique	8,2	Impropriété = 37 Similarité sémantique = 10	47

4.2. 'OBJECTIF SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE 1

Décrire les techniques de rétroaction corrective à l'écrit utilisées en classe d'accueil, au primaire et au secondaire; en fonction du niveau langagier des apprenants, de la présence de difficultés d'apprentissage chez ces derniers et des catégories d'erreurs.

4.2.1. La RC en général

En ce qui concerne les rétroactions des enseignants, la RC indirecte est davantage utilisée ($n=1596$) que la RC directe ($n=649$), tel qu'indiqué dans la figure 7. La RC indirecte a aussi engendré un plus haut taux de rétroaction erronée (18 %) que la RC directe (3,4 %). Bien qu'il y ait moins de RC directes, cette dernière est la plus répandue chez les participants. Elle est utilisée avec 73,4 % des élèves. Par ailleurs, de toutes les techniques de rétroaction indirecte, la RC codée est la plus fréquemment utilisée, représentant 39,5 % des RC indirectes. Enfin, près de la moitié des élèves (49,9 %) ont reçu de la rétroaction corrective non nécessaire au moins une fois, c'est-à-dire sur des mots ou des phrases qui ne contenaient pas d'erreurs.

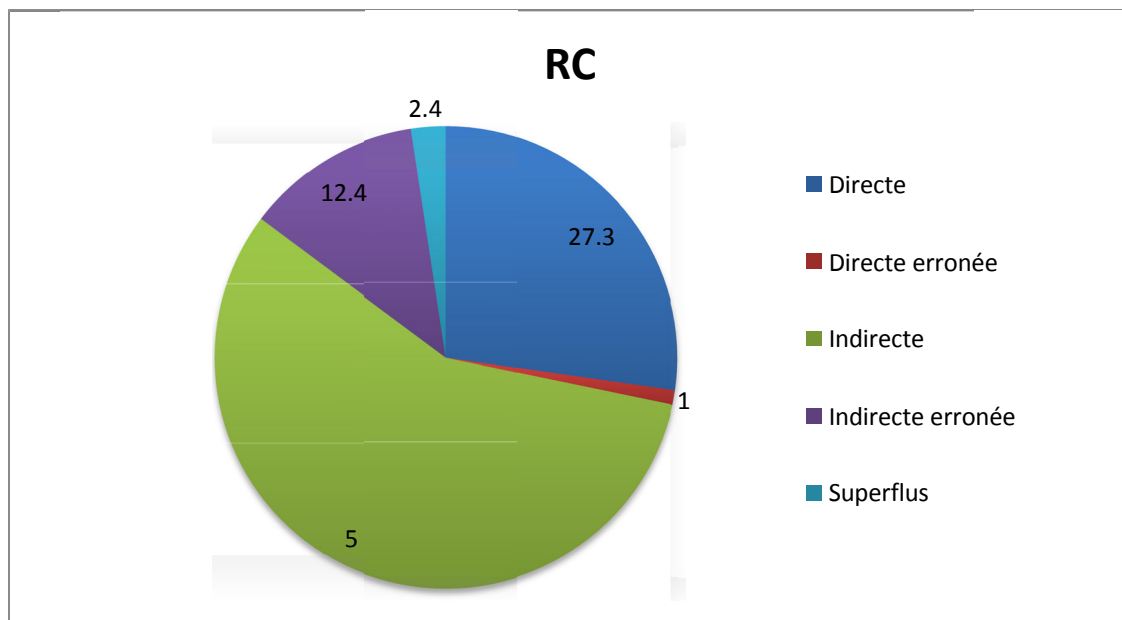


Figure 7 : La distribution de la rétroaction corrective

Par ailleurs, la prédominance de la RC indirecte est présente, peu importe l'ordre d'enseignement. Elle demeure aussi la plus souvent erronée indépendamment qu'elle soit utilisée au primaire ou au secondaire. Toutefois, les techniques RC indirectes diffèrent d'un ordre d'enseignement à l'autre. Alors que le soulignement/encerclement semble être la technique de choix des enseignants du primaire (93 % de l'ensemble RC indirecte), la RC codée est la technique indirecte la plus utilisée par les enseignants du secondaire (93 %). Quant à la RC directe, elle apparaît plus souvent au primaire (39,12 %) qu'au secondaire (14,7 %). Il semblerait aussi que la combinaison de RC soit plus souvent utilisée au primaire (8,6 %) qu'au secondaire (1 %). Ces informations sont présentées dans les tableaux 11 et 12. C'est à se demander si les techniques de RC utilisées par les enseignants varient aussi selon le profil de l'apprenant, à savoir s'il a un niveau langagier faible ou avancé et s'il fait preuve de difficultés d'apprentissage ou non.

Tableau 11 : La Distribution de la RC au Primaire

Catégories de RC	Fréquence d'occurrence (en %)	Taux de RC erronée (en %)
Directe	39,12	3,4
Indirecte	51,03 (soulignement ou encerclement = 93)	14,7
Combinée	8,6	-
Superflue	1,26	

Tableau 12: La Distribution de la RC au Secondaire

Catégories de RC	Fréquence d'occurrence (en %)	Taux de RC erronée (en %)
Directe	14,7	3,3
Indirecte	80,5 (RC codée = 93)	23
Combinée	1	-
Superflue	3,78	

4.2.2. La RC en fonction du profil de l'apprenant

Tout d'abord, il est important de rappeler que l'échantillon de l'étude est constitué de 12 élèves débutants, 15 élèves avancés et 7 élèves avec difficultés d'apprentissage au primaire (n=34) et de 9 débutants, 14 avancés et 7 avec difficultés d'apprentissage au secondaire (n=30). Nous savons aussi qu'indépendamment du profil de l'apprenant, c'est-à-dire de son niveau langagier et de ses difficultés d'apprentissage, la RC indirecte semble être la technique de choix des enseignants d'accueil. Tandis que l'utilisation quasi exclusive de cette technique est évidente dans le cas des apprenants avancés et de ceux avec difficultés d'apprentissage, elle l'est moins avec les débutants. Tel qu'indiqué dans le tableau 13, en corrigeant les productions écrites de ces derniers, les enseignants optent pour la RC indirecte en premier lieu (25 %) tout en ayant recours à la RC directe assez fréquemment (17 %).

Tableau 13 : Les Catégories de RC selon le Niveau Langagier et le Profil des élèves

Niveau langagier et profil	RC directe	RC indirecte
Débutants (n = 21)	17,2 %	25 %
Avancés (n = 29)	6,7 %	24 %
Difficultés d'apprentissage (n = 14)	5,1 %	22 %

Par ailleurs, l'utilisation différenciée de la RC à travers les niveaux langagiers n'est pas identique à travers les ordres d'enseignement, tel que démontré dans le tableau 14. La primauté de la RC indirecte dans le milieu secondaire est bien évidente, et ce, peu importe le profil des élèves. Le patron des résultats diffère au primaire. Tandis que la RC indirecte continue d'être la technique la plus utilisée auprès des élèves avancés et ceux avec difficulté d'apprentissage (58 % et 67 % respectivement), elle ne l'est pas avec les débutants (38 %). En corrigeant les productions de ces derniers, les enseignants du primaire optent pour la RC directe et pour la RC indirecte dans 60 % et 38 % du temps respectivement.

Tableau 14 : Les Catégories de RC selon le Profil des Élèves et l'Ordre d'Enseignement

Contextes	Profils	N	Catégories de RC (taux en %)			
			directe	indirecte	Combinée	Superflue
Primaire (n = 34)	Débutants	12	60 %	38 %	0 %	2 %
	Avancés	15	23 %	58 %	18 %	1 %
	Difficultés d'apprentissage	7	19 %	67 %	14 %	1 %
Secondaire (n = 30)	Débutants	9	10 %	85 %	1 %	3 %
	Avancés	14	20 %	74 %	1 %	5 %
	Difficultés d'apprentissage	7	14 %	83 %	0 %	2 %

En résumé, en rétroagissant aux erreurs de leurs élèves à l'écrit, les enseignants d'accueil ont recours à la RC indirecte beaucoup plus fréquemment que la RC directe. Alors qu'elle est fournie à l'aide de soulignement/encerclement au primaire, la RC indirecte est codée au secondaire. La prévalence de la RC indirecte est évidente indépendamment du profil de l'apprenant. Cependant, des signes de différenciation émergent à la suite d'une comparaison des pratiques rétroactives à travers les ordres d'enseignement. Alors que la RC indirecte continue d'être la technique la plus utilisée à travers les trois profils, sa prévalence est moins évidente chez les débutants au primaire. En rétroagissant aux productions écrites de ces derniers, les enseignants recourent plus à la RC directe. Qu'en est-il de l'effet de la nature de l'erreur sur les pratiques rétroactives des enseignants? Ces derniers corrigent-ils toutes les erreurs de la même façon?

4.2.3. La RC selon les catégories d'erreurs

Afin d'explorer l'effet de la catégorie de l'erreur sur les pratiques rétroactives des enseignants, une comparaison de l'occurrence des différentes techniques rétroactives à travers quatre catégories d'erreur (à savoir la syntaxe, l'orthographe grammaticale, l'orthographe lexicale et le lexique) a eu lieu (voir tableau 15). Les résultats qui en ressortent indiquent que la RC indirecte est la technique la plus fréquemment fournie, peu importe la catégorie d'erreur. Cependant, alors que sa primauté est évidente dans la

correction des erreurs d'orthographe grammaticale (83.6 % du temps), elle l'est moins dans la correction des erreurs de lexique, d'orthographe lexicale et de syntaxe (68,9 %, 64,3 % et 62,2 % respectivement). En fait, en corrigeant ces trois dernières catégories d'erreurs, les enseignants ont recouru à la RC directe et à une combinaison de techniques qui peut être sous la forme de deux techniques indirectes (ex. codage + indice visuelle sous la forme de flèche) ou d'une technique directe et d'une indirecte. La question qui se pose maintenant est la suivante : l'effet de la nature de l'erreur sur les choix rétroactifs est-il le même à travers les différents ordres d'enseignement (primaire ou secondaire) et les profils d'élèves (débutants, avancés et avec difficultés d'apprentissage)? Les résultats quant à cette question sont fournis dans la section suivante.

Tableau 15 : La RC selon les Catégories d'Erreurs

Technique	Syntaxe	Orthographe G.	Orthographe L.	Lexique
Directe	28,3 %	15,4 %	33,5 %	28,6 %
Indirecte	62,2 %	83,6 %	64,3 %	68,9 %
Combinaison	9,5 %	1 %	2,2 %	2,5 %

4.2.4. La RC selon les catégories d'erreurs et le profil des élèves

Les choix rétroactifs des enseignants changent non seulement selon la catégorie de l'erreur visée, mais aussi selon le profil de l'élève qui bénéficie de la rétroaction. D'abord, en rétroagissant aux erreurs d'orthographe grammaticale, les enseignants du primaire ont recouru à la RC indirecte dans la grande majorité des cas, tous profils confondus. Cependant, la prévalence de cette RC indirecte est moins évidente chez les débutants (64 %) comparativement aux avancés et aux élèves avec difficultés (83 % et 96 % respectivement). La différenciation est beaucoup plus évidente en syntaxe, en orthographe lexicale et en lexique. Vu que les erreurs de lexique sont peu nombreuses, réduisant ainsi la portée des résultats obtenus, seuls les résultats en lien avec les erreurs de syntaxe et d'orthographe lexicale sont analysés.

Ensuite, les pratiques rétroactives des enseignants à la suite des erreurs syntaxiques varient grandement selon le profil de l'apprenant au primaire. Alors que la RC indirecte

continue d'être la technique la plus fréquemment utilisée avec les élèves avec difficultés (45 %), sa primauté n'est pas évidente, car les enseignants ont aussi recouru à une combinaison de techniques et à la RC directe (30 % et 23 % des cas respectivement) pour corriger les erreurs syntaxiques des élèves avec difficultés. La prévalence de la RC indirecte diminue avec les étudiants avancés (39 %), donnant plus de place à la RC combinée 36 % et la RC directe (24 %) chez les élèves avancés. En corrigeant les erreurs syntaxiques des débutants, les enseignants fournissent peu de RC indirecte (17 %). Leur rétroaction est plutôt directe (78 % du temps). La rétroaction fournie à la suite d'erreurs syntaxiques est marquée par des taux de RC erronée élevés, surtout chez les avancés (27%).

Puis, il appert que les erreurs d'orthographe lexicale (OL) sont davantage ciblées par la RC indirecte, et ce, surtout chez les élèves avec difficultés (80 %), comparativement aux débutants (37 %) et aux avancés (56 %). Les enseignants opteraient plus pour la RC directe en rétroagissant aux erreurs d'OL commises par les débutants (62 % des cas) et pour la RC directe et une combinaison de techniques en rétroagissant aux erreurs des élèves avancés, dans 30 % et 12 % des cas respectivement (voir tableau 16).

Tableau 16 : La RC selon les Variables Modératrices au Primaire

RC	Syntaxe			OG			OL			Lexique		
	Di	D	A	Di	D	A	Di	D	A	Di	D	A
Combinée	30 %	1 %	36 %	1 %	-	3 %	3 %	-	12 %	-	-	13 %
directe	23 %	78 %	24 %	3 %	37 %	14 %	17 %	62 %	30 %	38 %	69 %	24 %
directe erronée	2 %	4 %	2 %	-	-	-	-	1 %	2 %	6 %	-	-
indirecte avec explication	3 %	3 %	2 %	17 %	36 %	29 %	3 %	2 %	-	13 %	-	-
Indirecte	21 %	3 %	3 %	7 %	4 %	9 %	47 %	18 %	24 %	6 %	23 %	-
indirecte codée	-	9 %	3 %	16 %	20 %	-	3 %	17 %	7 %	-	-	-
indirecte arbitraire	12 %	1 %	4 %	36 %	2 %	33 %	27 %	-	17 %	-	-	-
indirecte arbitraire erronée	9 %	1 %	27 %	20 %	1 %	12 %	-	-	8 %	37 %	8 %	63 %
Total RC indirecte	45 %	17 %	39 %	96 %	64 %	83 %	80 %	37 %	56 %	56 %	31 %	63 %

Note : OG = orthographe grammaticale; OL = orthographe lexicale; Di = apprenants avec des difficultés d'apprentissage; D = débutants; A = avancés

Au secondaire, la prédominance de la RC indirecte apparaît surtout dans les erreurs d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale, et ce, peu importe le profil. Le taux d'occurrence de la rétroaction indirecte dans ces deux catégories d'erreurs varie entre 81% dans les cas de l'orthographe lexicale chez les débutants et 91 % chez les avancés dans la même catégorie d'erreur. Les seuls signes de RC différenciée émergent lorsque les enseignants rétroagissent aux erreurs syntaxiques et lexicales. En corrigeant la syntaxe, les enseignants continuent d'utiliser la RC indirecte de façon prédominante, sauf que cette dernière est aussi accompagnée par la RC directe à 18 % du temps chez les élèves avec difficultés, 15 % chez les débutants et 33 % chez les avancés. Il importe de mentionner qu'entre 21 et 26 % de la RC indirecte fournie à la suite d'erreurs syntaxiques est erronée. Cette RC indirecte était sous la forme de codes. Un patron rétroactif similaire à celui obtenu dans la catégorie des erreurs syntaxiques émerge dans le cas du lexique. Toutefois, ces résultats doivent être interprétés avec grande précaution vu le nombre limité d'occurrences par niveau de variable (voir tableau 17).

Tableau 17 : La RC selon les Variables Modératrices au Secondaire

	Syntaxe			OG			OL			Lexique		
	Di	D	A	Di	D	A	Di	D	A	Di	D	A
Combinée	-	1 %	1 %	-	-	3 %	-	1 %	-	5 %	4 %	-
directe	18 %	15 %	33 %	8 %	9 %	4 %	8 %	2 %	5 %	15 %	10 %	24 %
directe erronée	1 %	1 %	-	-	-	-	2 %	-	-	-	-	3 %
indirecte avec explication	1 %	2 %	2 %	-	-	1 %	17 %	1 %	1 %	5 %	3 %	-
Indirecte	11 %	3 %	2 %	2 %	3 %	4 %	2 %	2 %	2 %	5 %	-	3 %
indirecte codée	47 %	51 %	39 %	85 %	81 %	82 %	64 %	78 %	88 %	25 %	47 %	50 %
indirecte codée erronée	22 %	26 %	21 %	5 %	5 %	6 %	7 %	16 %	4 %	45 %	33 %	20 %
indirecte codée avec explication	-	1 %	2 %	-	2 %	-	-	-	-	-	3 %	-
Total RC indirecte non erronée	59 %	57 %	45 %	87 %	86 %	87 %	83 %	81 %	91 %	35 %	53 %	53 %
Note : OG = orthographe grammaticale; OL = orthographe lexicale; Di = apprenants avec des difficultés d'apprentissage; D = débutants; A = avancés												

En résumé, la RC des enseignants au primaire varie non seulement selon le profil de l'apprenant, mais aussi selon la catégorie d'erreurs. Alors que la RC indirecte est la technique la plus utilisée à la suite d'erreurs d'orthographe grammaticale, et ce, avec tous les profils, elle l'est moins quand les enseignants rétroagissent aux erreurs de syntaxe, d'orthographe lexicale et de lexique, laissant ainsi plus de place à la RC directe et combinée, surtout pour les débutants. Au secondaire, l'utilisation de la RC indirecte est prédominante dans la correction des erreurs d'orthographe grammaticale et lexicale, et ce, peu importe le profil des élèves. La RC a démontré des signes de différenciation quand les enseignants réagissent aux erreurs syntaxiques des élèves avancés en utilisant plus de RC directes et lorsque les enseignants privilégient la RC indirecte avec les élèves en difficulté. Maintenant que le portrait des pratiques rétroactives est défini, qu'en est-il de la révision qui découle de ces pratiques?

4.3. L'OBJECTIF SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE 2

Décrire la révision des apprenants en classe d'accueil, au primaire et au secondaire; en fonction des variables modératrices; le profil de l'apprenant, les ordres d'enseignement, les catégories d'erreurs ainsi que les choix rétroactifs des enseignants.

4.3.1. La révision en général

En tout, 77% des 2300 contextes de révisions possibles ont été bien exécutés par les élèves participants. Cependant, ces derniers ont aussi produit 297 révisions erronées et n'ont pas révisé à la suite d'une RC à 167 reprises. D'ailleurs, l'absence de révision est très répandue chez les élèves (chez 68,8% d'entre eux). Ces révisions erronées et ces absences de révision représentent 23 % du nombre total de révisions. De plus, les stratégies d'évitement semblent peu utilisées et peu répandues qu'elles aient engendré de nouvelles erreurs ou non. Ces observations sont présentées à la figure 8. La révision varie-t-elle selon le profil de l'apprenant?

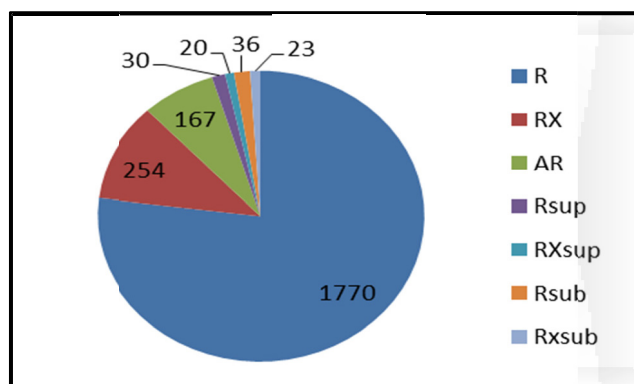


Figure 8 : La distribution des catégories de révision des élèves

4.3.2. La révision en fonction du profil de l'apprenant

Au primaire, les résultats indiquent que, de toutes les révisions apportées, les élèves avec difficultés d'apprentissage ont un taux plus bas de bonnes révisions (67 %) que les débutants et les avancés (83 % et 86 % respectivement). Par conséquent, ce sont eux qui obtiennent le plus haut taux de mauvaises révisions (19 %), d'absence de révision (10 %) et de stratégies de suppression et de substitution (8 %). Les tendances de révision des élèves débutants et avancés sont comparables. Ils obtiennent des taux de révision élevés (83 % chez les débutants et 86 % chez les avancés), laissant peu de place à la révision erronée (9 % et 8 % respectivement) et à l'absence de révision (6 % et 4 % respectivement). De plus, les deux groupes semblent rarement recourir aux stratégies de substitution et de suppression (voir figure 9).

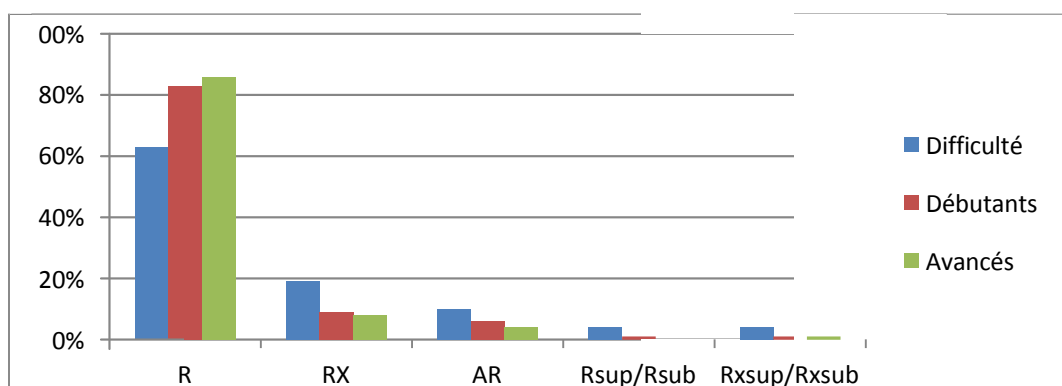


Figure 9 : La distribution de la révision en fonction du niveau langagier des apprenants au primaire et de la présence de difficultés d'apprentissage chez ces derniers

Au secondaire, les profils se ressemblent. Les élèves débutants sont ceux qui effectuent le moins de révision (71 %) et qui recourent le plus aux stratégies de substitution et de suppression. Les élèves avec difficultés et les avancés obtiennent les mêmes taux de révision (78 %) et de révision erronée (11% pour les deux profils).

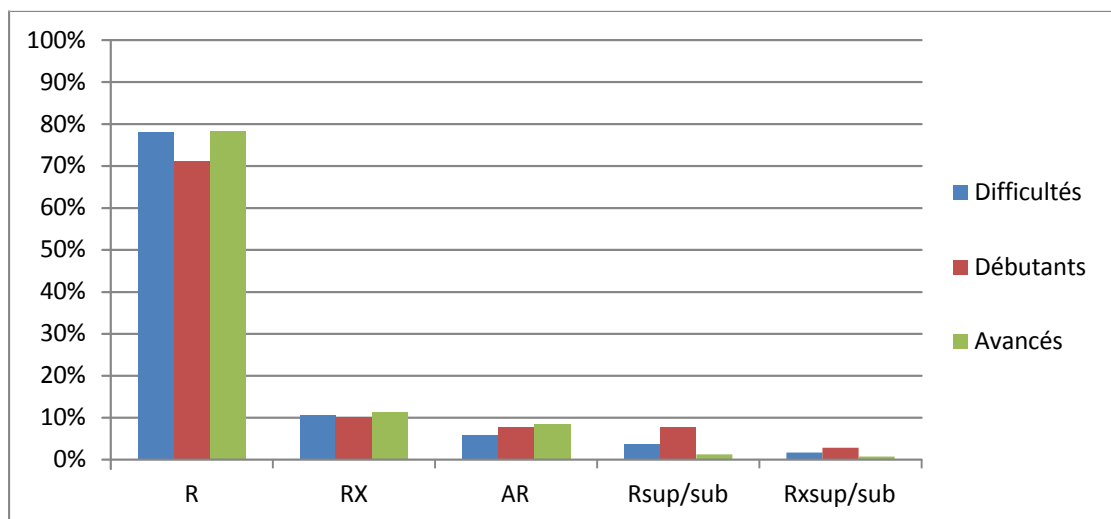


Figure 10 : La distribution de la révision en fonction du niveau langagier des apprenants au secondaire et de la présence de difficultés d'apprentissage chez ces derniers

Bref, au primaire, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont ceux qui ont le plus de révisions erronées ou d'absence de changements à la suite des RC fournies comparativement aux débutants et aux avancés. Au secondaire, ce sont les débutants qui ont le moins de révisions et qui recourent le plus aux stratégies de suppression et de substitution. La révision effectuée par les élèves de ces différents profils varie-t-elle selon la catégorie de l'erreur au primaire et au secondaire?

4.3.3. La révision selon les catégories d'erreurs et l'ordre d'enseignement

En général, ce sont les erreurs d'orthographe lexicale qui sont les mieux révisées (83,2%), suivies des erreurs de syntaxe à 77,2 % (voir tableau 18). Les erreurs de lexique sont celles qui sont le plus corrigées à l'aide de stratégies d'évitement, que ce soit par la suppression de la partie erronée ou par sa substitution. L'ordre d'enseignement semble aussi influencer la révision des différentes catégories d'erreurs.

Tableau 18 : La Révision en Fonction des Catégories d'Erreurs en Général

Catégories d'erreurs	Valeur	Révisions	Révisions erronées	Stratégies d'évitement
Syntaxe	N	635/822	169/822	18/822
	Taux	77,2%	20,6%	2,2%
Orthographe grammaticale	N	368/481	101/481	12/481
	Taux	76,5%	21%	2,5%
Orthographe lexicale	N	599/720	104/720	17/720
	Taux	83,2%	14,4%	2,4%
Lexique	N	82/118	24/118	12/118
	Taux	69,5%	20,3%	10,2%

Au primaire, les catégories d'erreurs les mieux révisées sont l'orthographe lexicale (82,7%) et la syntaxe (79,9%). Les élèves en général utilisent davantage des stratégies d'évitement sur leurs erreurs lexicales (8,3%) que sur n'importe quelles autres erreurs. C'est aussi cette catégorie qui obtient le plus haut de révisions erronées, d'absences de révisions et de révisions erronées par l'emploi de stratégies d'évitement (29,7%). Ces informations se trouvent au tableau 19.

Tableau 19 : La Révision en Fonction des Catégories d'Erreurs au Primaire

Catégories d'erreurs	Valeur	Révisions	Révisions erronées ou absentes	Stratégies d'évitement
Syntaxe	N	330/413	80/413	3/413
	Taux	79,9%	19,4%	0,7%
Orthographe grammaticale	N	211/283	68/283	4/283
	Taux	74,5%	24%	1,5%
Orthographe lexicale	N	401/485	74/485	10/485
	Taux	82,7%	15,3%	2%
Lexique	N	23/37	11/37	3/37
	Taux	62%	29,7%	8,3%

Au secondaire, ce sont les erreurs d'orthographe lexicale (84,3%), suivies par les erreurs d'orthographe grammaticales (79,3%) qui sont les plus souvent révisées de manière adéquate (voir tableau 20). Ce sont les erreurs syntaxiques qui ont le plus haut taux de révisions erronées ou absentes (21, 8%). Enfin, ce sont aussi les erreurs lexicales qui sont le plus souvent révisées à l'aide de stratégies d'évitement (11,2%).

Tableau 20 : La Révision en Fonction des Catégories d'Erreurs au Secondaire

Catégories d'erreurs	Valeur	Révisions	Révisions erronées ou absentes	Stratégies d'évitement
Syntaxe	N	305/409	89/409	15/409
	Taux	74,6%	21,8%	3,6%
Orthographe grammaticale	N	157/198	33/198	8/198
	Taux	79,3%	16,7%	4%
Orthographe lexicale	N	198/235	30/235	7/235
	Taux	84,3%	12,7%	3%
Lexique	N	59/81	13/81	9/81
	Taux	72,8%	16%	11,2%

En résumé, peu importe l'ordre d'enseignement, la catégorie d'erreur la mieux révisée est l'orthographe lexicale. Par ailleurs, tant au primaire qu'au secondaire, les stratégies d'évitement sont bien plus utilisées sur les erreurs lexicales que sur toute autre catégorie d'erreurs. Une différence ressort cependant parmi les ordres d'enseignement. En effet, au primaire, ce sont les erreurs lexicales qui ont le plus haut taux de révisions erronées (en utilisant des stratégies d'évitement ou non) ou d'absences de révision, alors qu'au secondaire, ce sont les erreurs syntaxiques qui sont les moins bien révisées. Est-ce que le profil d'apprenant pourrait influencer la révision des apprenants selon les catégories d'erreurs selon l'ordre d'enseignement?

4.3.4. La révision selon les variables modératrices : les catégories d'erreurs, le profil de l'apprenant et l'ordre d'enseignement

Si nous regardons la révision des différentes catégories d'erreurs à l'intérieur de chaque profil, nous constatons que 1) peu importe le profil, les erreurs de lexique sont les moins révisées; 2) que les erreurs d'orthographe grammaticale sont moins révisées que les erreurs de syntaxe et d'orthographe lexicale chez les élèves avec des difficultés d'apprentissage et les débutants; 3) la révision de la syntaxe est la plus réussie comparativement à toutes les autres erreurs, et ce, peu importe le profil. Une analyse des résultats de révision à travers les différents profils présentés au tableau 21 indique que 1) de tous les participants, les élèves avec difficultés d'apprentissage obtiennent le plus bas taux de révision adéquate comparativement aux débutants et aux avancés, et ce, peu

importe la catégorie de l'erreur, 2) les avancés obtiennent des taux de révision comparables à ceux des débutants en syntaxe (90 % et 85 % respectivement) et en orthographe lexicale (88 % et 87 % respectivement), 3) les avancés et les débutants réussissent à réviser leurs erreurs d'orthographe lexicale de façon quasi égale (87 % et 88 % respectivement) et 4) les débutants obtiennent un taux de révision supérieur à celui des avancés en lexique (77 % et 63 % respectivement).

Tableau 21 : La Révision selon les Catégories d'Erreurs et le Profil de l'Apprenant au Primaire

Catégories de révision	Élèves avec difficultés				Débutants				Avancés			
	S	OG	OL	L	S	OG	OL	L	S	OG	OL	L
Révision	66 %	56 %	65 %	50 %	85 %	78 %	88%	77%	90%	87%	87%	63%
Révision erronée	15%	29%	15%	31%	9%	9%	6%	8%	7%	9%	4%	-
Absence de révision	11%	11%	10%	-	6%	10%	4%	-	2%	4%	6%	37%
Stratégies d'évitement	3%	1%	6%	6%	-	2%	1%	15%	-	-	1%	-
Stratégies d'évitement menant à une révision erronée	5%	3%	4%	13%	-	1%	1%	-	1%	-	2%	-
Note : S = syntaxe; OG = orthographe grammaticale; OL = orthographe lexicale; L = lexique												

Au secondaire, toutes les catégories d'erreurs engendrent des taux de révision élevés se situant entre 64% et 87%. Une comparaison de la révision dans et à travers les différents profils indique que le lexique et la syntaxe sont les erreurs les moins révisées par les débutants (64% et 67% respectivement). La révision de ces deux catégories d'erreurs n'est pas différente de leur révision d'erreurs d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale chez les élèves avancés et ceux avec difficultés d'apprentissage (voir tableau 22).

Tableau 22 : La Révision selon les Catégories d'Erreurs et le Profil de l'Apprenant au Secondaire

Catégories de révision	Élèves avec difficultés				Débutants				Avancés			
	S	OG	OL	L	S	OG	OL	L	S	OG	OL	L
Révision	80%	76%	84%	75%	67%	73%	83%	64%	78%	87%	84%	81%
Révision erronée	4%	5%	-	5%	5%	8%	7%	23%	2%	-	-	3%
Absence de révision	4%	3%	9%	5%	12%	9%	3%	3%	10%	6%	6%	6%
Stratégies d'évitement	11%	16%	4%	10%	13%	6%	4%	7%	9%	6%	9%	10%
Stratégies d'évitement menant à une révision erronée	1%	-	3%	5%	3%	3%	3%	3%	1%	1%	1%	-
Note : S = syntaxe; OG = orthographe grammaticale; OL = orthographe lexicale; L = lexique												

En résumé, la révision des différents profils d'élèves du primaire est peu influencée par les catégories d'erreurs. La distribution des différentes catégories de révision se ressemble surtout pour les débutants et les avancés, peu importe la nature de l'erreur. Les élèves avec difficultés présentent le plus bas taux de révision et ceci s'applique à toutes les catégories d'erreurs. Le seul signe de l'effet modérateur de la catégorie d'erreur et du profil de l'apprenant apparaît au niveau de la révision de l'orthographe grammaticale qui est inférieure à la révision des autres catégories d'erreurs chez les élèves avec difficulté d'apprentissage et les débutants. Au secondaire, l'effet du profil est significatif seulement pour les erreurs syntaxiques et lexicales, car les débutants obtiennent des taux de révision inférieurs à ceux des élèves avec difficultés et des avancés. La révision semble être peu affectée par l'effet combiné du profil et de la catégorie de l'erreur, peu importe l'ordre d'enseignement.

4.3.5. La révision selon la rétroaction corrective, le profil de l'apprenant et la catégorie de l'erreur

Les résultats quant aux choix rétroactifs des enseignants montrent que les enseignants rétroagissent aux productions écrites de leurs élèves en recourant en premier à la RC indirecte, surtout au secondaire. La RC directe est principalement utilisée pour rétroagir aux productions écrites des débutants, surtout lorsqu'il s'agit d'erreurs syntaxiques. Les résultats indiquent aussi qu'une partie de la RC des enseignants est erronée surtout quand elle est de nature indirecte codée (arbitrairement ou pas) et lorsqu'elle est fournie à la suite d'erreurs de syntaxe. En termes de révision, il ressort de cela que près d'un quart de la RC n'engendre pas de révisions précises et que ceci est le cas surtout pour les élèves avec difficulté au primaire et les débutants au secondaire. Il serait intéressant d'identifier les catégories de RC donnant lieu à un plus grand taux de révision à travers les profils d'apprenants et les catégories d'erreurs. Pour ce faire, les résultats ne sont pas fournis si le nombre de cooccurrences des trois variables est limité comme c'est le cas du lexique au primaire et au secondaire. En fait, seulement les erreurs de syntaxe et d'orthographe lexicale contiennent des taux d'occurrences élevées, et ce, peu importe le profil de l'apprenant et la catégorie de RC fournie. Par conséquent, elles seront ciblées en premier.

Au primaire, il appert qu'en général la RC directe a donné lieu à un taux de révision plus élevé que la RC indirecte avec les erreurs de syntaxe et d'orthographe lexicale, et ce, peu importe le profil (voir tableau 24). Le taux de révision à la suite de RC indirectes est spécialement bas chez les élèves avec difficultés d'apprentissage, que ce soit en syntaxe (45,6% des cas) ou en orthographe lexicale (58,2%). Ces mêmes apprenants semblent éprouver aussi de la difficulté à réviser à la suite de RC indirectes ciblant l'orthographe grammaticale. La capacité de révision des élèves avancés et débutants ne semble pas avoir été affectée ni en syntaxe (83,3% et 79,2% respectivement) ni en orthographe lexicale (82% pour les avancés et 87,2% pour les débutants). Cependant, la représentation des révisions est quelque peu différente en orthographe grammaticale dans le sens que les débutants parviennent moins à réviser les erreurs de cette catégorie que les avancées quand la RC est indirecte (69,1% et 85,1% respectivement).

Au secondaire, la syntaxe connaît des taux de révision plus élevés à la suite de RC directes comparativement à la RC indirecte sauf pour les débutants. Ces derniers réussissent à bien réviser leurs erreurs syntaxiques à la suite de RC directes 61,5% du temps et avec la RC indirecte dans 68,9% des cas. Les taux de révision des élèves avancés et de ceux avec difficultés d'apprentissage semblent moins affectés par la RC indirecte ayant ciblé la syntaxe. Les taux de révision des apprenants avec difficultés d'apprentissage sont comparables à ceux des élèves avancés et débutants dans les trois autres catégories d'erreurs (voir tableau 23).

Tableau 23 : La Révision selon la RC, le Profil de l'Apprenant et la Catégorie de l'Erreur

Ordres	Catégories d'erreur	Valeur	RC directe précise			RC indirecte précise		
			A	Di	D	A	Di	D
Primaire	Syntaxe	n	29/31	28/36	100/114	40/48	31/68	19/24
		Taux	93,5	77,8	87,7	83,3	45,6	79,2
	OG	n	11/11	2/2	43/47	57/67	40/72	56/81
		taux	100	100	91,5	85,1	55,6	69,1
	OL	n	26/28	19/21	160/178	41/50	53/91	89/102
		taux	92,9	90,5	89,9	82	58,2	87,3
	Lexique	n	2/2	5/7	8/9	3/5	3/9	2/4
		taux	100	71,4	88,9	60	33,3	50
Secondaire	Syntaxe	n	49/54	14/16	16/26	78/107	51/67	93/135
		taux	90,7	87,5	61,5	72,9	79,1	68,9
	OG	n	3/3	4/5	3/6	57/66	44/58	44/58
		taux	100	80	50	86,4	75,9	75,9
	OL	n	6/8	1/5	½	59/70	44/48	86/102
		taux	75	20	50	84,3	91,7	84,3
	Lexique	n	7/8	2/3	3/3	17/22	12/16	15/26
		taux	87,5	66,7	100	77,3	75	57,7

Note : Tous les taux sont en pourcentages. OG = orthographe grammaticale; Ol = orthographe lexicale, n = nombre d'erreurs révisées correctement sur la totalité des erreurs par catégorie.

En résumé, la RC indirecte est prédominante, surtout au secondaire. Toutefois, la RC directe est principalement utilisée avec les débutants, surtout sur leurs erreurs syntaxiques. Ces erreurs produisent aussi des révisions erronées à la suite de RC

indirectes codées. Au primaire, comparativement à la RC indirecte, la RC directe semble mener à plus de révisions adéquates des erreurs syntaxiques et d'orthographe lexicale, peu importe le profil. Les RC indirectes paraissent provoquer plus d'erreurs de révision chez les élèves avec difficultés d'apprentissage en syntaxe, en orthographe lexicale et en orthographe grammaticale. Au secondaire, c'est surtout la syntaxe qui connaît des taux de révision plus élevés à la suite de RC directes comparativement à la RC indirecte, sauf pour les débutants dont le patron des révisions réussites selon la RC est inversé.

5. DISCUSSION

La présente étude tente de décrire les pratiques rétroactives des enseignants de classes d'accueil et de comprendre la révision qui en découle tout en prenant en compte les effets modérateurs du profil de l'apprenant (débutant, avancé ou avec difficultés d'apprentissage), du niveau de scolarité et des catégories d'erreur. Pour ce faire, des données ont été recueillies dans six classes d'accueil (trois au primaire et trois au secondaire). À la suite des résultats présentés au chapitre précédent, ces derniers sont abordés en fonction des recherches théoriques et empiriques recensées dans la problématique et le cadre théorique. À la lumière des pistes d'interprétation des résultats obtenus, des recommandations quant aux pratiques rétroactives et à la future recherche sont émises.

5.1. LE RÉSUMÉ ET L'INTERPRÉTATION DU PREMIER OBJECTIF

Le premier objectif de cette recherche est la description des techniques de rétroaction corrective (RC) à l'écrit en classe d'accueil selon l'ordre d'enseignement, le niveau langagier des apprenants, la présence de difficultés d'apprentissage chez ces derniers et les catégories d'erreurs. Les résultats quant aux techniques rétroactives utilisées par les six enseignants participant indiquent que 1) la RC indirecte est prédominante; 2) ceci est le cas au secondaire plus qu'au primaire et 3) à travers toutes les catégories d'erreurs, sauf pour les erreurs d'orthographe lexicale, de lexique et de syntaxe, avec lesquelles la RC directe et une combinaison de techniques sont aussi utilisées.

La RC indirecte est la technique rétroactive la plus utilisée par les enseignants de classes d'accueil sollicités. C'est aussi elle qui est le plus souvent erronée (18%). Bien que la prédominance de la RC indirecte soit évidente, certaines différences apparaissent selon l'ordre d'enseignement. En effet, la RC directe serait plus utilisée au primaire qu'au secondaire et le taux de RC erronées serait plus élevé au secondaire (19,7%) qu'au primaire (9%). Le profil de l'élève semble aussi influencer les pratiques rétroactives. Les

erreurs de RC seraient plus fréquentes auprès des élèves avancés et des élèves ayant des difficultés d'apprentissage qu'avec les débutants. La RC semble aussi varier selon les catégories des erreurs ciblées. En général, la RC indirecte servirait à cibler toutes les catégories d'erreurs. En effet, davantage présente avec les erreurs d'orthographe grammaticale, la RC indirecte ciblerait aussi les erreurs d'orthographe lexicale, de lexique et de syntaxe. Toutefois, pour ces trois catégories, les enseignants ont recours aussi à la RC directe et à une combinaison de techniques. Cela varie aussi selon l'ordre d'enseignement, le niveau de scolarité et la présence de difficultés d'apprentissage.

Au secondaire, peu importe la catégorie d'erreurs et le profil de l'élève, les RC indirectes codées sont les plus utilisées par les enseignants, ce qui ne corrobore pas les résultats de Guénette (2009) qui indiquent que les erreurs des élèves de niveau secondaire sont corrigées en majorité avec de la RC directe, toutes catégories confondues. Au primaire, la RC varie davantage selon les catégories d'erreurs et le profil des élèves. Les résultats indiquent que 1) les erreurs syntaxiques sont davantage ciblées par la combinaison de RC chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et les avancés puis par la RC directe chez les débutants; 2) les erreurs d'orthographe grammaticale sont signalées en majorité à l'aide de la RC indirecte, peu importe le profil des élèves; 3) les erreurs d'orthographe lexicale sont davantage ciblées par la RC directe chez les débutants, par la RC indirecte chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et par autant de RC directes qu'indirectes chez les élèves avancés et 4) les erreurs lexicales sont corrigées par une majorité de RC directes chez les débutants ainsi que par des RC indirectes avec les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et les avancés, dont une grande proportion de RC arbitraires erronées.

La prédominance de la RC indirecte ne reflète pas les résultats de Guénette et Lyster (2013) chez les enseignants en formation, ainsi que ceux de Rouleau-Girard (2015) en francisation. Les tuteurs dans l'étude de Guénette et Lyster (2013) utilisent majoritairement de la RC directe (71%), alors que nos résultats montrent que la RC indirecte est la catégorie de RC la plus utilisée, et ce, peu importe l'ordre d'enseignement, le niveau langagier et le profil des élèves. En outre, la recherche empirique (effectuée majoritairement avec des apprenants adultes) indique que la RC

directe est plus bénéfique que la RC indirecte (Bitchener, 2008; Sheen, 2007). Ceci a pu affecter les perceptions des enseignants en formation qui sont exposés à ce genre d'écrits scientifiques et des enseignants en francisation adulte. La question qui se pose est la suivante : à quel point les pratiques des enseignants en formation seraient-elles changées une fois sur le terrain? Ammar, Daigle et Lefrançois (2016) rapportent que la RC indirecte est prédominante au Québec, surtout en L1, et ce, tant au primaire qu'au secondaire. Vu que les programmes de l'accueil sont conçus pour faciliter l'intégration des nouveaux immigrants dans la classe ordinaire, nous croyons que les enseignants de l'accueil pourraient être amenés à adopter des pratiques enseignantes similaires à celles utilisées par les enseignants en français L1, mais adaptées à la clientèle des classes d'accueil. De plus, le programme de formation de l'école québécoise *Intégration Linguistique Scolaire et Sociale* (MELS, 2006) encourage l'utilisation de RC indirectes afin de guider la révision des élèves. Dans les stratégies de révision suggérées, l'élève doit être capable, entre autres, de « modifier son texte à partir de ses observations et des suggestions qui ont été faites pour l'améliorer » (MELS, 2006, p.43) ainsi que « de consulter et utiliser les ressources disponibles (ex. : ouvrages de référence, logiciel de traitement de texte) » (MELS, 2006, p.43). D'ailleurs, dès le palier 2 de la compétence *Écrire des textes variés* du document *Intégration linguistique, scolaire et sociale : PALIERS POUR L'ÉVALUATION DU FRANÇAIS*, l'élève doit mettre « en pratique des stratégies qui ont fait l'objet d'un modelage soutenu par l'enseignant, comme l'utilisation d'outils de référence pour vérifier le sens ou l'orthographe d'un mot lors de la rédaction de son texte » (MELS, 2011, p.14). La RC indirecte serait donc favorisée pour permettre ce genre de révision.

La RC varierait selon la catégorie de l'erreur. Même si une grande partie des RC est indirecte, les enseignants semblent avoir recours davantage à la RC directe pour rétroagir aux erreurs syntaxiques et lexicales. Ceci n'est pas le cas des erreurs d'orthographe grammaticale auxquelles la quasi-totalité de la RC qui leur est associée est indirecte. Ces résultats viennent appuyer ceux de Guénette (2009), lesquels indiquent que la RC directe servirait à corriger davantage les erreurs de structure ou de style, tandis que la RC indirecte codée serait surtout utilisée pour les erreurs orthographiques. Guénette et Lyster (2013) présentent des résultats similaires en ce qui concerne le lien entre les choix

rétroactifs et les catégories d'erreur. Toutefois, les futurs enseignants participant à cette recherche semblent varier leur RC surtout en fonction de la complexité de l'erreur : la RC directe pour des erreurs qui paraissent difficiles à corriger pour les apprenants et la RC indirecte, avec des erreurs moins complexes ou dues à un manque d'attention. Par conséquent, les erreurs d'orthographe, de déterminant, d'auxiliaire et de temps de verbes seraient davantage ciblées par la RC indirecte et les erreurs avec le mode des verbes ou l'emploi du plus-que-parfait par la RC directe. Cette utilisation prédominante de la RC directe (71%) démontrerait leur incertitude à offrir des explications métalinguistiques adéquates. Les tuteurs ont d'ailleurs avoué qu'il s'agissait d'une stratégie d'évitement de la RC indirecte, par peur de mal identifier la nature de l'erreur lors de la codification. Selon Guénette et Lyster (2013), maîtriser un certain nombre de connaissances linguistiques est nécessaire lors de l'identification de la nature de l'erreur par les enseignants. Ferris (2006) a rapporté des résultats semblables. Alors que les enseignants étaient supposés fournir de la RC indirecte dans l'étude, ils ont fini par fournir de la RC directe en rétroagissant à la syntaxe et au lexique. Ferris (2006) a attribué cela au caractère intraitable de ces erreurs. Selon Ferris (2006), les erreurs traitables reposent sur la capacité de se référer à une règle dans un ouvrage de référence pour les corriger, au contraire des erreurs intraitables. Les erreurs intraitables correspondraient aux erreurs lexicales et certaines erreurs syntaxiques. D'ailleurs, dans notre étude, au primaire, les erreurs syntaxiques sont ciblées, entre autres, par de la RC arbitraire erronée (27%). Au secondaire, des RC indirectes codées erronées ciblent surtout les erreurs syntaxiques et lexicales. En se basant sur ces données, une question se pose : ces erreurs sont-elles réellement intraitables ou serait-ce parce qu'elles sont plus difficiles à identifier et à corriger correctement par les enseignants? Si nous observons les erreurs les plus fréquentes en syntaxe, nous pouvons constater que la construction du GN, la construction du GV et les homophones sont à l'origine de plus que 40% des erreurs syntaxiques. En grande partie, la catégorie GN fait référence aux erreurs d'absence des éléments qui constitue un groupe du nom, à savoir le noyau et le déterminant. La catégorie GV concerne, en général, les erreurs de construction de ce groupe syntaxique, c'est-à-dire le prédicat et ses compléments. Puis, la catégorie des homophones fait appel à une mauvaise connaissance des classes de mots (Boivin et coll., 2008). C'est donc à se demander qu'est-ce qui rend ces erreurs intraitables alors que les règles sous-jacentes sont claires et

bien énoncées dans différentes ressources (Boivin et coll., 2008; Pinsonneault et Philippe, 2003). Au lieu d'être dues à la nature des erreurs, à savoir traitables ou intraitables, les difficultés qu'éprouvent les enseignants en rétroagissant aux erreurs syntaxiques pourraient être attribuables à leurs connaissances syntaxiques fragiles et, possiblement, à leur formation lacunaire.

En général, la RC la plus utilisée et la plus erronée est la RC indirecte. Selon l'ordre d'enseignement, la RC indirecte est fournie à partir de différentes techniques. Le soulignement/encerclement semble être la technique préférée des enseignants au primaire, alors que la RC codée est la plus populaire auprès des enseignants au secondaire. Pour ce qui est de la RC directe, elle est plus présente au primaire (39,12 %) qu'au secondaire (14,7 %). Cela va dans le sens de l'argument de Dekeyser (2007) selon lequel différentes approches d'enseignement devraient être utilisées selon l'ordre d'enseignement. Selon cet auteur, l'enseignement formel de la règle doit davantage être adopté avec les adolescents qu'avec les enfants du primaire, car ces premiers ont une plus grande capacité d'analyse. Par conséquent, suivant cette idée, la RC indirecte codée ou avec indice métalinguistique serait plus appropriée avec des élèves du secondaire qu'avec les élèves du primaire. De plus, les erreurs de RC sont plus fréquentes auprès des élèves avancés et ceux ayant des difficultés d'apprentissage qu'avec les débutants. En tout, au primaire, il y a eu 9% de RC erronées. Au secondaire, 19,7% des RC sont erronées, dont la majorité provient de RC indirectes. Ces résultats dépassent ceux de Lee (2004), selon lesquels ils avaient obtenu 3 % de RC erronées. Cependant, une grande partie des rétroactions erronées des enseignants de notre étude est due à une codification différente. En effet, les connaissances des enseignants ne correspondent pas à la vision de Boivin et Pinsonneault (2013) en ce qui concerne les erreurs d'homophones. Ces erreurs ont été identifiées comme étant des erreurs d'orthographe lexicale, une position valide si on considère que ces erreurs sont plutôt liées au passage de l'oral à l'écrit et non pas à un manque de connaissance de la structure de la phrase. Cependant, en se basant sur la recherche de Boivin et Pinsonneault (2013), il s'agit plutôt d'erreurs syntaxiques. Les enseignants ont aussi offert de la RC non nécessaire, c'est-à-dire sur des mots ou des phrases qui ne contenaient pas d'erreurs (2,4%), alors que Lee (2004) eût observé 40% de RC en trop. La différenciation de la RC est moins évidente selon le profil des élèves. La

RC indirecte est beaucoup utilisée au secondaire, et ce, peu importe le profil des élèves, alors qu'au primaire, le patron des résultats diffère. En effet, la RC indirecte demeure la technique la plus utilisée avec les élèves avancés et ceux avec des difficultés d'apprentissage, mais elle est moins populaire auprès des débutants (38 %). S'agit-il d'un choix judicieux, tout en sachant qu'Ammar et Spada (2006) indiquent qu'à l'oral, les débutants bénéficient moins de la reformulation, qui est l'équivalent de la RC directe en écriture, que de la RC qui les amène à s'autocorriger (comme la RC indirecte à l'écrit)? Cette étude ne fournit pas les données qui nous permettent de répondre à cette question. Toutefois, il est possible que la RC directe à l'écrit soit efficace avec les débutants même si la reformulation ne l'est pas à l'oral avec cette même population pour la simple raison que la reformulation à l'oral peut paraître comme une répétition non corrective (Lyster, 1998), et par conséquent, risque de passer inaperçue. À l'écrit, la RC directe laisse des traces, donc elle a plus de chances d'être remarquée et bénéfique. De plus, les enseignants privilégient vraiment la RC indirecte avec les élèves en difficulté. Les enseignants semblent essayer d'aider leurs élèves en difficulté à réfléchir sur leurs erreurs, mais ils pourraient bien créer ainsi une difficulté supplémentaire pour ces élèves qui auraient fort probablement de la difficulté à comprendre le contenu de cette RC. Enfin, c'est à se demander si cette différenciation des techniques de rétroaction influence la révision des élèves.

5.2. LE RÉSUMÉ ET L'INTERPRÉTATION DU DEUXIÈME OBJECTIF

Le deuxième objectif est la description de la révision des textes des élèves par ces derniers dans les classes d'accueil au primaire et au secondaire. Cette description est faite aussi en fonction des catégories de rétroaction corrective (RC), du profil de l'élève et des catégories d'erreurs. Lors de notre analyse des révisions effectuées par les élèves, nous avons pu remarquer que 1) la RC en général a un effet positif sur la révision des élèves; 2) au primaire et au secondaire, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont ceux qui ont moins bien révisé leurs erreurs et 3) les élèves avancés au secondaire ont aussi moins bien performé lors de la révision, comparativement aux élèves débutants et ceux avec des difficultés d'apprentissage.

Une majorité des erreurs sont bien révisées (77%). Ce résultat vient appuyer les conclusions de Van Beuningen et coll. (2008) montrant que les RC directes et indirectes auraient des effets positifs sur la précision grammaticale lors de la révision. En effet, les élèves qui réviseraient leur texte à l'aide de RC produiraient moins d'erreurs lors de leur révision, tout comme dans les études d'Ashwell (2000) et de Chandler (2003). Il demeure néanmoins que près du quart des erreurs seraient mal révisées ou non révisées à la suite d'une RC. Un des rôles de la RC est d'orienter l'attention des scripteurs sur les éléments linguistiques erronés en les mettant en évidence (Schmidt, 1990; Van Patten, 2007). C'est à se demander si la RC ne permet pas en ce moment de mettre certaines erreurs assez en évidence. Il est d'autant plus important de trouver une manière d'augmenter l'efficacité de la RC afin de faciliter la révision, car plus un élément linguistique est mis en évidence, plus sa prise en compte sera réussie (Schmidt, 1990). D'un autre côté, il est possible que l'inefficacité de la RC sur certaines erreurs soit due à sa clarté. En effet, pour qu'une RC soit efficace, les élèves doivent être capables de la comprendre, pour éventuellement l'intégrer lors de la révision (Bitchener, 2012; Guénette, 2007). Enfin, il est probable que certaines erreurs mal révisées ou non révisées soient dues au nombre d'erreurs ciblées dans les textes par les enseignants participant. La plupart des enseignants rencontrés ont affirmé vouloir corriger toutes les erreurs dans les textes de leurs élèves. Toutefois, Brown (2012) avance l'influence de la concentration de la correction sur l'efficacité de la RC en général. Selon cet auteur, concentrer la RC sur un nombre restreint d'erreurs ou de catégories d'erreurs aiderait les élèves à centrer leur attention, et ce, même si un code de correction est utilisé par les enseignants. Ce genre de système (c'est-à-dire, une grille de codes) peut d'ailleurs créer de la confusion chez les élèves lors de la révision si le nombre de codes utilisés est trop grand (Brown, 2012). En se fiant aux résultats de notre étude en lien avec les erreurs les plus fréquentes, il ressort de ces derniers que ce sont les erreurs de syntaxe et d'orthographe lexicale qui émergent le plus au primaire et au secondaire. Parmi ces catégories, les problèmes de construction de GV, d'homophone, de construction de GN et de correspondance graphophonétique sont ceux qui causé le plus d'erreurs. Une rétroaction sélective ciblant ces erreurs serait peut-être plus efficace. Ceci demeure une hypothèse à valider par la recherche future. Les difficultés d'apprentissage chez les élèves influenceraient aussi la qualité de la révision à la suite des RC offertes par leur enseignant.

Au primaire et au secondaire, ce sont les élèves ayant des difficultés d'apprentissage qui paraissent produire le plus grand nombre de révisions erronées (que ce soit en utilisant des stratégies d'évitement ou non) et d'absences de révision. La révision serait donc une tâche pouvant être influencée par les différences individuelles reliées à la mémoire de travail, tel qu'avancé par Ortega (2012). En effet, selon cet auteur, la révision demande beaucoup de connaissances en mémoire pour être en mesure de comparer les erreurs dans le texte et les connaissances conservées dans la mémoire à long terme des élèves. De plus, Chanquoy (2009) croit que le diagnostic des erreurs et les changements devant être apportés pour corriger ces erreurs demandent de récupérer en mémoire les règles adéquates en lien avec ces dernières, ce qui n'est pas toujours possible, comme chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Selon Spada (1997), il existe deux types d'enseignement : l'enseignement proactif et l'enseignement réactif. Le premier est fourni avant que l'erreur soit faite et peut être donné sous forme de capsules grammaticales, entre autres (Doughty et Williams, 1998; Spada, 1997). Le deuxième fait référence à la rétroaction corrective. Vu les difficultés qu'ont les élèves lors de la révision, ces capsules pourraient être utilisées en parallèle à la RC, après que l'erreur soit faite (Spada, 1997). Cela permettrait d'aider davantage les élèves avec des difficultés d'apprentissage qui n'avaient pas les connaissances en mémoire lors de la révision de leurs erreurs, en leur fournissant de nouveau ces connaissances manquantes. Par ailleurs, les élèves en difficulté ont reçu un taux de RC indirecte plus élevé que les élèves avancés. Cela peut apporter des problèmes supplémentaires aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage, car ces derniers traitent difficilement la RC lorsqu'il y a plusieurs codes ou une explication métalinguistique longue. Ce sont donc ces élèves qui en bénéficieraient le moins. Sachant que la présence de difficultés d'apprentissage chez les élèves influence la qualité de leur révision, est-ce qu'il en est de même avec le niveau langagier?

Selon Hendrickson (1980), le niveau langagier des élèves influencerait leur capacité à réviser adéquatement leurs erreurs. Selon lui, les avancés auraient plus de connaissances linguistiques et auraient, par conséquent, une plus grande capacité de corriger des erreurs. Cela reste une hypothèse. L'étude de Van Beuningen, Jong et Kuiken (2012) a tenté de vérifier, entre autres, l'effet du niveau langagier sur la capacité des élèves à bénéficier des RC directes et indirectes. Bien que les avancés aient mieux réussi lors des tâches de

mesure linguistique, leurs résultats n'apportent aucun lien significatif entre l'efficacité de la RC et les niveaux langagiers. Philp (2003) a pu observer, quant à elle, un lien entre les niveaux langagiers et les effets de la RC en général à l'oral, tout comme Ammar et Spada (2006). Ces recherches (Ammar et Spada, 2006; Philp, 2003) ont obtenu des résultats différents des nôtres, lesquels montrent que les avancés réviseraient moins bien leurs erreurs, tout comme les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, comparativement aux débutants (au secondaire). Le fait que les avancés commettent plus de révisions erronées peut être expliquées par la nature plus complexe de leurs erreurs ciblées par les enseignants.

En résumé, la présente étude permet de confirmer l'importance de la RC lors de la révision d'un texte par les élèves de classes d'accueil, et ce, tant au primaire qu'au secondaire. Les résultats permettent de réitérer l'influence du niveau langagier des élèves, de la présence de difficultés d'apprentissage chez ces derniers et des catégories d'erreurs sur les choix rétroactifs des enseignants en L2 et sur la révision des élèves.

5.3. LES RETOMBÉES PÉDAGOGIQUES

Nous savons maintenant que la RC en général a un effet positif sur la révision des élèves, peu importe le niveau de scolarité, le niveau langagier, la présence de difficultés d'apprentissage, les catégories d'erreurs et les catégories de RC. Cependant, les enseignants de classes d'accueil semblent avoir plus de difficulté à réviser les erreurs de syntaxe et utiliseraient la RC directe pour pallier leur manque de connaissance ou leur doute sur leur capacité à bien identifier la nature de l'erreur. Par conséquent, il serait préférable de développer leurs connaissances syntaxiques, sous forme de formation continue par exemple. De plus, il est préférable que les enseignants varient leurs pratiques rétroactives selon le niveau langagier des élèves. En effet, les débutants profiteraient davantage de la RC directe alors que les avancés seraient plus en mesure de bénéficier de la RC indirecte. Il importe aussi que la RC soit assez claire et concentrée sur un certain nombre de catégories d'erreurs, car le contraire engendrerait de la confusion chez les élèves lors de la révision. Sachant que la plupart des élèves ont des

difficultés avec la syntaxe et l'orthographe lexicale, il serait judicieux de concentrer la RC sur ses catégories d'erreurs. Enfin, l'utilisation de capsules linguistiques en parallèle à la RC serait aussi conseillée en ciblant les erreurs récurrentes afin d'aider les élèves, surtout ceux qui ont des difficultés d'apprentissage, car ces derniers n'ont pas toujours les connaissances nécessaires à une révision efficace.

5.4. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

La présente recherche tente de décrire la combinaison des différentes techniques de rétroaction corrective à l'écrit utilisées par les enseignants de classes d'accueil, comparativement à la majorité des études publiées sur le même sujet. Un texte de 150 mots avait d'abord été suggéré aux enseignants, cependant cette demande n'a pas été respectée par l'ensemble des élèves pour des raisons de capacité langagière ou de temps. Il serait préférable de s'en tenir à un maximum de 100 mots par texte lors de recherches futures. De plus, le type de texte étant différent d'une classe à l'autre, il pourrait être judicieux d'en déterminer un pour l'ensemble des classes participantes, car celui-ci peut influencer les types d'erreurs produits par les élèves. Une première révision des apprenants de langue seconde a aussi été prise en compte et analysée selon les différentes catégories de RC. Toutefois, il aurait été intéressant de faire un suivi à plus long terme, c'est-à-dire d'observer si les formes révisées sont bien utilisées, donc apprises, lors de rédactions subséquentes.

En outre, cette étude s'intéresse à l'influence des différences individuelles sur l'intégration de la RC par les scripteurs de L2 lors de la révision. Les différences individuelles visées sont le niveau langagier (débutant et avancé), le niveau de scolarité (primaire et secondaire) et la présence de difficultés d'apprentissage chez les élèves. L'enjeu des élèves ayant des difficultés d'apprentissage est un apport particulier de cette étude, car les recherches dans le domaine de l'écriture en français langue seconde n'abondent pas dans ce sens et qu'il serait judicieux de s'y pencher un peu plus à l'avenir afin de s'adapter davantage à la réalité des classes québécoises. Néanmoins, les effets

d'autres variables modératrices sur le processus de révision (la motivation, par exemple) auraient pu être aussi pris en considération.

CONCLUSION

L'effet de la rétroaction correctrice (RC) à l'écrit a été largement étudié par la recherche. Elle est considérée comme une tentative d'indiquer aux apprenants scripteurs leur emploi erroné de la langue en apprentissage (Lightbown et Spada, 2006). À ces indications offertes par leur enseignant, les apprenants peuvent réagir différemment lorsqu'il leur vient le temps de réviser leur texte. Cette étude a permis de décrire les différentes pratiques rétroactives de six enseignants de français langue seconde en classes d'accueil à Montréal (trois au primaire et trois au secondaire) et les réactions de leurs 64 élèves à la suite de ces rétroactions correctives (RC) lorsqu'ils ont révisé leur texte. Les choix rétroactifs et la manière d'intégrer la RC lors de la révision sont influencés par différentes variables modératrices, c'est-à-dire l'ordre d'enseignement (les niveaux de scolarité : primaire ou secondaire), le profil des élèves (les niveaux langagiers débutants et avancés ainsi que la présence de difficultés d'apprentissage chez les élèves) et les catégories d'erreurs. Les élèves ont composé et révisé leur texte de 150 mots environ. Nos résultats indiquent que les RC des enseignants en classes d'accueil ont un effet positif à court terme, c'est-à-dire sur une première révision de la part des élèves. Une prédominance de la RC indirecte a aussi été observée. Cette prédominance est plus claire au secondaire qu'au primaire et à travers l'ensemble des catégories d'erreurs, sauf avec les erreurs d'orthographe lexicale, de lexique et de syntaxe. Ces dernières ont été aussi corrigées par les enseignants grâce à la RC directe et une combinaison de techniques. Enfin, ce sont les élèves ayant des difficultés d'apprentissage qui ont le moins bien révisé leurs erreurs, que ce soit au primaire ou au secondaire. Cette analyse a été rendue possible grâce à une première révision des apprenants de français langue seconde de leur texte à la suite des RC de leur enseignant de classes d'accueil. Lors de futures recherches, il pourrait être intéressant d'analyser à long terme les effets des différentes techniques de RC et des variables modératrices afin d'observer l'intégration ou non des formes révisées lors de rédactions ultérieures.

BIBLIOGRAPHIE

- Ammar, A., Daigle, D. et Lefrançois, P. (sous presse). *La rétroaction corrective écrite dans l'enseignement du français au Québec: Effets du type d'erreurs, du profil de l'apprenant, du contexte d'apprentissage et de l'ordre d'enseignement*. Rapport soumis au Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur.
- Ammar, A. et Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts and L2 learning. Dans *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 543-574.
- Anctil, D. (2011). *L'erreur lexicale au secondaire: analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*. Montréal : Université de Montréal.
- Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method? Dans *Journal of Second Language Writing*, 9 (3), 227-257.
- Bitchener, J. (2012). Written Corrective Feedback for L2 Development: Current Knowledge and Future Research. Dans *TESOL Quarterly*, 46, 855–860.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. Dans *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-118.
- Bitchener, J. et Ferris, D. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York: Taylor and Francis.
- Boivin, M.-C. (2007). Situations didactiques et enseignement de la grammaire : quelques aspects topogénétiques et chronogénétiques. Dans *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*. 29 (2), 279-301.
- Boivin, M.-C. (2008). Les élèves et la grammaire : observations en classe et implications didactiques. Dans *Québec français*. 148, p.92-93.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2013). Tableaux de codes pour les textes. Manuscrit, Projet de recherche *Un modèle pour l'articulation de l'enseignement de la grammaire et de l'écriture* (FQRSC). Université de Montréal et UQAM, 22 pages.
- Brown, D. (2012) The Written Corrective Feedback Debate: Next Steps for Classroom Teachers and Practitioners. Dans *TESOL Quarterly*. 46 (4), 861-867.

- Chandler, J. (2003) The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. Dans *Journal of Second Language Writing*, 12, 267–296
- Chanquoy, L. (2009). Revision processes. Dans *The Sage handbook of writing development*, 80-97.
- Chanquoy, L., et Alamargot, D. (2002). Mémoire de travail et rédaction de textes : Évolution des modèles et bilan des premiers travaux. Dans *L'année psychologique*, 102 (2), 363-398.
- Cohen, A., et Cavalcanti, M. (1988). Feedback on compositions: Teacher and student verbal reports (pp. 155-177). Dans B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing Research, Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cumming, A. (2001). Learning to write in a second language: Two decades of research. Dans *International Journal of English Studies*, 1 (2), 1-23.
- Daigle, D., Montésinos-Gelet, I. et Plisson, A. (2013). *Orthographe et populations exceptionnelles: perspectives didactiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dekeyser, R. (2007). Implicit and explicit learning. Dans C. J. Doughty et M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 313-348). MA: Blackwell publishing.
- Doughty, C, et Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. Dans C. Doughty, et J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. (p.197-262) Cambridge : Cambridge University Press.
- Dornyei, Z., et Skehan, P. (2003). Individual Differences. Dans *Second Language Learning*. (18), 589-623.
- Ellis, N. (2009). A typology of written corrective feedback types. Dans *ELT journal*, 63 (2), 97-107.
- Ellis, N. (2007). The Associative-Cognitive CREED. Dans B., Van Patten et J., Williams (Eds.) *Theories in Second Language Acquisition : An Introduction*. (p.77-95) New Jersey : Routledge.
- Ferris, D., et Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? Dans *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 161-184.

- Ferris, D. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. Dans *Studies in Second Language Acquisition*, 32 (2), 181-202.
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. Dans K. Hyland et F. Hyland (Eds.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. Dans *TESOL Quarterly*, 31(2), 315-339.
- Ferris, D. (1995). Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. Dans *TESOL Quarterly*, 29 (1), 33-53.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on Revision in Writing. Dans *Review of Educational Research*, 57 (4), 481-506.
- Flower, L., et Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. Dans *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
- Frear, D. et Chiu, Y. H. (2015). The effect of focused and unfocused indirect written corrective feedback on EFL learners' accuracy in new pieces of writing. Dans *System*, 53, 24-34.
- Gass, S. (2003). Input and interaction. Dans C. Doughty, et M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (p. 224-255). Oxford: Blackwell.
- Gass, S. et Mackey, A. (2007). Input, Interaction, and Output in Second Language Acquisition. Dans B., Van Patten et J., Williams (Eds.) *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. (p.175-200) New Jersey : Routledge.
- Gass, S. et Selinker, L. (1993). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 357 p.
- Germain, C. et Netten, J. (2004). La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions, types et implications pédagogiques. Dans *Marges linguistiques*.
- Gouvernement du Québec (2010). Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. *Loi sur l'instruction publique*. LRQ, chapitre I-13.3, a, 447.

- Gouvernement du Québec (1977). *Charte de la langue française. Projet de loi 101*. Québec.
- Guénette, D. et Lyster, R. (2013). The written corrective feedback practices of pre-service ESL teachers. Dans *Canadian Modern Language Review*, 69, 1-25.
- Guénette, D. et Jean, G. (2012). Les erreurs linguistiques des apprenants : quoi corriger et comment le faire? Dans *Revue Correspondances*, 18, 15-19.
- Guénette, D. (2009). *The cyberscript project: A mixed-method study of pre-service ESL teachers' corrective feedback beliefs and practices*. (Thèse de doctorat). Université McGill. Accessible par ProQuest Dissertations et Theses. (NR66442)
- Guénette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. Dans *Journal of Second Language Writing*, 16, 40-53.
- Harley, B. et Hart, D. (1997). Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. Dans *Studies Second Language Acquisition*, 19(03), 379-400.
- Hayes, J. R. et Flower, L. (1986). Writing Research and the Writer. Dans *American Psychologist Association*, 41(10), 1106-1113.
- Hayes, J.R., Flower, L., Schriver, K.A., Stratman, J.F., et Carey L. (1987). Cognitive processes in revision. Dans S. Rosenberg (Éd.), *Advances in Applied Psycholinguistics: Reading, Writing, and Language Learning*. Cambridge University Press, volume 2, 176-240.
- Hendrickson, J. (1980). The treatment of error in written feedback. Dans *The modern Language Journal*, 80 (3), 287-308.
- Kepner, C. G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second language writing skills. Dans *Modern Language Journal*, 75, 305-313.
- Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. Dans *Journal of Second Language Writing*, 21, 390-403.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford : Pergamon.

- Lee, I. (2011). Working smarter, not working harder: Revisiting teacher feedback in the L2 writing classroom. Dans *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 67(3), 377-399.
- Lee, I. (2008). Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms. Dans *Journal of Second Language Writing*, 17(3), 144-164.
- Lee, I. (2004). Error correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong. Dans *Journal of Second Language Writing*, 13, 285-312.
- Leeman, J. (2007). Feedback in L2 learning: Responding to errors during practice. Dans R. DeKeyser (Eds.), *Practice in Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology* (p. 111-137). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leki, I. (1991). The preference of ESL students for error correction in college-level writing classes. Dans *Foreign Language Annals*, 24 (2), 203-218.
- Lightbown, P. M. (1998). The importance of timing in focus on form. Dans C. Doughty, et J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (p. 177-196). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lightbown, P. et Spada, N. (2006). *How languages are learned*. New York, Oxford Handbooks for Language Teachers, 233 p.
- Long, M., et Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. Dans C. Doughty, et J. Williams (Eds.), *Focus of Form in Classroom Second Language Acquisition* (p. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyster, R. (1998). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language learning*, 48 (2), 183-218.
- Lyster, R., et Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. Dans *Studies in Second Language Acquisition*, 20, Cambridge University Press, 37-66.
- Lyster, R. et Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA. A meta-analysis. Dans *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 265-302.
- Manchón, R. M. (2011). Situating the learning-to-write and writing-to-learn dimensions of L2 writing. Dans R. M. Manchón (Ed.), *Learning-to-write and Writing-to-learn in an Additional Language* (pp.3-14). Philadelphia: John Benjamins.

- Mc Andrew, M., Ledent, J., Sweet, R. et Garnett, B. (2009). *Le cheminement et les résultats scolaires des jeunes d'origine immigrée : une perspective comparative entre Montréal, Toronto et Vancouver*. Rapport final soumis à Citoyenneté et Immigration Canada et au Conseil canadien de l'apprentissage. Repéré à : http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/CIC-CCLVersion%20fran%C3%A7aise%20mai%202010%20Rapport%20MTV.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2014). *Intégration linguistique, scolaire et sociale : PALIERS POUR L'ÉVALUATION DU FRANÇAIS*. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/paliers_ILSS_pri.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013). *Accueil et Intégration des élèves issus de l'immigration au Québec - fascicule 1. Portrait des élèves. Soutien au milieu scolaire*. Repéré à : www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/saacc/communaut%C3%A9s_culturelles/AccueilIntegration_1_PortraitEl%C3%A8ves.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Rencontre des partenaires en éducation. Document d'appui à la réflexion : rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. Repéré à : www1.mels.gouv.qc.ca/ameliorationFrancais/index.asp?page=rapport
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise: Intégration linguistique, scolaire et sociale*. Repéré à : <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/francais-ilss.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves, prendre le virage du succès : Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles (2013). *Portraits statistiques : L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes 2008-2012*. Repéré à : www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherchesstatistiques/Portraits_categories_2008_2012.pdf

- Muranoi, H. (2007). Output practice in the L2 *classroom*. Dans R. DeKeyser (Eds.), *Practice in Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology* (p. 51-84). Cambridge: Cambridge University Press.
- Myles, J. (2002). Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts. Dans *TESL-EJ*, 6(2), 1-20.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nonnon, É. (2002). Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. Dans *Pratiques*, 115(116), 73-92.
- Ortega, L. (2012). Epilogue: Exploring L2 writing–SLA interfaces. Dans *Journal of Second Language Writing*, 21, 404–415.
- Philp, J. (2003). Constraints on “noticing the gap”. Dans *Studies in Second Language Acquisition*, 25(01), 99-126.
- Pinsonneault, R., et Philippe, M. É. (2003). *Bien écrire: la grammaire revue au fil des textes littéraires*. Laval, Québec: Beauchemin.
- Polio, C. (2012). The relevance of second language acquisition theory to the written error correction debate. Dans *Journal of Second Language Writing*, 21, 375–389.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français* (7e éd. revue et augmentée). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Rouleau-Girard, É. (2015). *La rétroaction corrective écrite en francisation au Québec : Effets du contexte d'apprentissage, du type d'erreurs et de la compétence des apprenants à l'écrit*. Montréal : Université de Montréal.
- Scardamalia, M., et Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. Dans *Advances in Applied Psycholinguistics*, 2, 142-175.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. Dans *Applied Linguistics*, 11, 129-158.

- Schulz, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. Dans *The Modern Language Journal*, 85 (2), 244-258.
- Segalowitz, N., et Hulstijn, J. (2009). Automaticity in bilingualism and second language learning. Dans *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, 371-388.
- Semke, H. (1984). The effects of the red pen. Dans *Foreign Language Annals*, 17, 195–202.
- Sheppard, K. (1992). Two feedback types: Do they make a difference? Dans *RELC Journal*, 23, 103–110.
- Sheen, Y. (2010). Differential effects of oral and written corrective feedback in the ESL classroom. Dans *Studies in Second Language Acquisition*, 32(02), 203-234.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. Dans *TESOL Quarterly*. 41(2), 255-283.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press: Oxford.
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing. Dans *TESOL Quarterly*, 27, 657-677.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. Dans *Language Teaching*. 73-87.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some role of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans S. Gass et C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. (p.235-253) Rowley, MA : Newbury house.
- Truscott, J. et A. Y.-P. Hsu (2008). Error correction, revision, and learning. Dans *Journal of Second Language Writing* 17.4, 292–305.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. Dans *Language Learning*, 46, 327-369.
- Van Beuningen, C.G., Jong, N.H., et Kuiken, F. (2012). Evidence on the Effectiveness of Comprehensive Error Correction. Dans *Second Language Writing Language Learning*. 62(1), 1-41.

- Van Beuningen, C.G., Jong, N.H., et Kuiken, F. (2008). The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy. Dans *ITL International Journal of Applied Linguistics*, 156, 279-296.
- VanPatten, B. (2007). Input Processing in Adult Second Language Acquisition. Dans B., Van Patten et J., Williams (Eds.) *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. (p.115-135) New Jersey : Routledge.
- White, J. (1998). Getting the learners' attention: A typographical input enhancement study. Dans C. Doughty et J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (p. 85-113). Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, J. (2012). The potential role(s) of writing in second language development. Dans *Journal of Second Language Writing*, 21, 321-331
- Zamel, V. (1982). Writing: The process of discovering meaning. Dans *TESOL Quarterly*, 16, 195-209.

ANNEXE A : LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (parents)

Titre de la recherche: La rétroaction corrective écrite au Québec: Effets du contexte d'apprentissage, du type d'erreurs et de la compétence des apprenants à l'écrit.

Chercheurs :

Ahlem Ammar (chercheure principale), professeure agrégée, Département de Didactique, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal

Daniel Daigle (cochercheur), professeur agrégé, Département de Didactique, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal

Pascale Lefrançois (cochercheure), professeure agrégée, Département de Didactique, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal

Jennifer Lamarre, étudiante à la maîtrise, Département de Didactique, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARENTS

1. Objectifs de la recherche

Cette étude vise à 1) déterminer les pratiques rétroactives des enseignants à l'écrit et 2) étudier à quel point les apprenants de différents niveaux et besoins d'apprentissage sont en mesure d'utiliser cette rétroaction.

2. Participation à la recherche

La participation de votre enfant consiste à 1) produire un texte écrit sur un sujet prédéfini, 2) réécrire le texte selon les rétroactions correctives de son enseignant et 3) participer à une entrevue. Les entrevues, qui seront administrées sur une base individuelle, seront menées par la chercheure et ses auxiliaires de recherche. Elles auront lieu un jour après la réception de la version révisée des étudiants dans un endroit calme déterminé par l'enseignant et l'administration. Ces entrevues seront d'une durée approximative de 15 minutes chacune et seront audio-enregistrées.

3. Confidentialité

Les renseignements liés à votre enfant demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse principale aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. Ces renseignements personnels seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé et seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de les identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation dans le cadre de ce projet. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, votre enfant pourra contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des pratiques pédagogiques. Vous nous aiderez aussi à comprendre les pratiques rétroactives susceptibles d'aider à améliorer le français écrit des élèves. De plus, en participant à cette recherche, votre enfant ne cours pas de risques particuliers.

5. Droit de retrait

La participation de votre enfant est entièrement volontaire. Il / elle est libre de se retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision. De même, vous êtes entièrement libre de retirer votre consentement et d'arrêter sa participation. Si vous décidez de retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Après un tel avis, les renseignements qui auront été recueillis au moment du retrait seront détruits.

6. Diffusion des résultats

Les résultats de cette recherche seront présentés lors de congrès nationaux ainsi que durant des ateliers conçus pour la formation des enseignants. En aucun cas l'identité des participants ne sera divulguée durant ces communications car les analyses effectuées seront en lien avec la moyenne des groupes et non pas des individus.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche et compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à ce que mon enfant prenne part à cette recherche. Je sais qu'il / elle peut se retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple

avis verbal et sans devoir justifier sa décision.

Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations. Oui Non

Signature: _____ Date: _____

Nom du parent: _____ Prénom: _____

Nom de l'enfant: _____ Prénom: _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude.

Signature de la chercheuse (ou de son représentant): _____

Date: _____

Nom:

Prénom:

ANNEXE B: LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (enseignants)

Titre de la recherche: La rétroaction corrective écrite au Québec: Effets du contexte d'apprentissage, du type d'erreurs et de la compétence des apprenants à l'écrit.

Chercheurs :

Ahlem Ammar (chercheure principale), professeure agrégée, Département de Didactique, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal

Daniel Daigle (cochercheur), professeur agrégé, Département de Didactique, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal

Pascale Lefrancois (cochercheure), professeure agrégée, Département de Didactique, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal

Jennifer Lamarre, étudiante à la maîtrise, Département de Didactique, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Cette étude vise à 1) déterminer les pratiques rétroactives des enseignants à l'écrit et 2) étudier à quel point les apprenants de différents niveaux et besoins d'apprentissage sont en mesure d'utiliser cette rétroaction.

2. Participation à la recherche

Votre participation consiste à 1) corriger une production écrite de vos étudiants et 2) accepter à ce que les étudiants participant aux entrevues sortent de la classe pour la passation de l'entrevue. Les entrevues, qui seront administrées sur une base individuelle, seront menées par la chercheure et ses auxiliaires de recherche. Elles auront lieu un jour après la réception de la version révisée des étudiants dans un endroit calme déterminé par vous et l'administration. Ces entrevues seront d'une durée approximative de 15 minutes chacune et seront audio-enregistrées. De plus, vous devrez 3) accepter de participer à une entrevue d'une durée de 20 minutes et audio-enregistrée.

3. Confidentialité

Les renseignements liés à vous demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse principale aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. Ces renseignements personnels seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé et seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de les identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation dans le cadre de ce projet. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous nous aiderez à comprendre les pratiques rétroactives susceptibles de vous aider à améliorer le français écrit de vos étudiants, un aspect du français qui pose des problèmes de taille. Votre participation à la recherche pourra également contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des pratiques pédagogiques. De plus, en participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques particuliers.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision. De même, vous êtes entièrement libre de retirer votre consentement et d'arrêter votre participation. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Après un tel avis, les renseignements qui auront été recueillis au moment du retrait seront détruits.

6. Diffusion des résultats

Les résultats de cette recherche seront présentés lors de congrès nationaux ainsi que durant des ateliers conçus pour la formation des enseignants. En aucun cas l'identité des participants ne sera divulguée durant ces communications car les analyses effectuées seront en lien avec la moyenne des groupes et non pas des individus.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

Oui

Non

Signature: _____ Date: _____

Nom du participant: _____ Prénom: _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude.

Signature de la chercheure (ou de son représentant): _____

Date: _____

Nom: _____

Prénom: _____

ANNEXE C: LA TYPOLOGIE EXEMPLIFIÉE DES ERREURS À L'ÉCRIT

(Ammar et coll., sous presse, p.43)

SYNTAXE			
Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Exemples
phrase simple	respect du modèle de la <i>phrase de base</i>	groupe syntaxique orphelin (GAdv, GAdj, GN, GPrép, GV ou Psub);	* <i>Le fils de la dame qui était allée au pôle Nord.</i>
		absence du sujet ou du prédicat	* <i>Il était une fois, dans un village lointain.</i> * <i>Une petite fille qui s'appelait Alice.</i>
	construction du GN	absence d'expansions nécessaires	* <i>Il y avait de nombreux cadeaux et de [Adj.] décorations.</i>
		absence du noyau du GN	* <i>La jolie petite [N] de sa sœur était restée dans l'auto.</i>
		Dét. absent, de trop (ou erroné pour les N indénombrables qui requièrent un Dét. partitif)	* <i>Pour ma recette, il faut trois tomates, le lait, la farine</i>
		erreur dans la position de l'Adj ou du compl.	* <i>les trois cochons petits</i>
		Prép. ou Dét. absent, de trop ou erroné pour le compl. du nom	* <i>La nouvelle femme [de] son père était très méchante.</i>
		etc.	
	construction du GV	complément absent, de trop ou erroné	* <i>Il a donné [C.D.] à son ami parce qu'il n'en avait pas.</i>
		Prép. absente, de trop ou erronée (sauf dans le cas d'une juxt. ou coord. de CI)	* <i>Ça lui a permis à sauter de l'autre côté.</i>
		auxiliaire ou semi-auxiliaire erroné, absent ou de trop	* <i>l'idée m'a venue de te tuer</i>
		exemple	
		position de l'Adv. erronée	* <i>Le garçon rapidement a ramassé la baguette et est parti.</i>
		ordre ou emplacement erroné des compléments verbaux	* <i>J'ai donné à Mathieu mes mitaines.</i> * <i>Il lui la a arrachée des mains.</i>
		mauvaise catégorie de complément du V	* <i>Je vais l'école tous les jours.</i> * <i>Je pense d'être capable.</i>
		erreur reliée au modificateur du V	* <i>Elle beaucoup âgée pour pratiquer des sports extrêmes.</i>
		Pron. pers. compl. tonique (<i>moi, toi, soi</i> , etc.) occupant la fonction de CD ou de CI du V	* <i>tuer toi [pour te tuer]</i>

		pronom réflexif absent ou de trop	* « Je croyais que vous étiez mon amie! » exclama Hazel.
		GV ne comportant aucun noyau ou plus d'un noyau	* Celle-ci était écrite rédigée à l'attention d'Hazel.
		etc.	
	construction du GPrép	complément de la préposition absent	* Je suis allée avec. * Après [GN] viendra le beau temps.
	construction du GAdj	complément obligatoire de l'Adj. absent (pour un Adj. au comparatif, au superlatif ou pour certains Adj requérant un compl.) ou erroné	* Il n'est pas apte [à ...]. * les mêmes règles d'aujourd'hui
		position erronée de l'Adv. modificateur de l'Adj.	* Le Musca Crustacéus, connu mieux sous le nom de poisson humain
	coordination et juxtaposition de groupes	zeugme syntaxique ou sémantique	* Il croyait aux miracles et que sa femme allait guérir. * Il était heureux et parti acheter des provisions.
		juxtaposition de GN ou de GPrép. sans les Prép. ou les Dét. appropriés	* Toutes les personnes ont mal aux yeux et les oreilles.
		coordonnant ou ponctuation erroné, absent, de trop ou mal positionné	* Il était petit et un peu gros et très puant.
		etc.	
	reprise pronominale non emphatique	d'un complément ou d'un sujet	* La dame elle avait l'air d'être contente.
	autres	autres erreurs dans la P de base	* À chaque jour * en Rome, à Chine, à Brésil
phrase complexe	juxtaposition et coordination de P	ponctuation ou coordonnant absent, de trop ou erroné	* Valtor n'abandonna pas il voulait sortir avec elle à tout prix.
		juxtaposition ou coordination (correctement effectuée ou non) de P sémantiquement incompatibles	* Il était une fois un dragon qui vivait dans un village lointain, le dragon aimait jouer au soccer.
	Psub. corrélatif	absence de l'Adv. corrélatif	* Les cadeaux étaient lourds que la poche du Père Noël s'est déchirée.
		autres erreurs de construction de la Psub. corrélatif	* Il avait si assez mangé qu'il explosa.
	Psub. relative	construction ou la position de la relative infinitive erronée	* Sans le moindre bruit fait, il se glissa secrètement dans la pièce.
		pronom résomptif	* La tarte dont la fillette en a mangé
	participiale ou infinitive	problème dans la construction de la Psub	* Passée minuit, c'est dangereux.
		sujets non coréférentiels	* Affolée, son père la rassura.

	mode dans la Psub	erreur dans le choix du mode	* <i>Il faut qu'elle fait ses devoirs.</i>
	concordance des temps	dans la Psub ou avec le <i>si</i> de condition	* <i>Si j'aurais su, je te l'aurai dit.</i>
	subordonnant absent, de trop ou erroné	pour enchâsser la Psub	* <i>Le livre que je t'ai parlé a disparu.</i>
	enchaînement de P	3 P syntaxiques ou plus enchainées de manière erronée (ponctuation ou connecteur absent ou erroné)	* <i>Il faut mélanger les ingrédients sec ensuite il faut battre l'œuf avec le sucre finalement il faut mélanger le mélange d'œuf dans le mélange sec.</i>
	Insertion de P	Absence d'inversion dans l'incise :	* « <i>Au moins, c'est le bras gauche</i> », <i>elle pensait.</i>
types et formes de P	phrase exclamative	absence du mot exclamatif	* <i>Elle est belle!</i> (au lieu de <i>Elle est si belle!</i> ou de <i>Comme elle est belle!</i>)
	phrase interrogative	absence d'inversion sujet/verbe ou inversion erronée	* <i>Quel âge tu as?</i> * <i>A-Julie finit de manger?</i>
		absence du mot interrogatif ou mot interrogatif erroné	* <i>Quoi fais-tu?</i>
	phrase négative	absence d'une marque de négation ou marque de trop	* <i>Je ne mange de viande.</i>
		emplacement des marques de négation erroné	* <i>Il y n'a pas de solution.</i>
		erreur dans l'emploi du <i>non</i> ou des formes sur le modèle <i>ne... pas</i>	* <i>un sport connu mais pas pratiqué</i>
		emploi de <i>et</i> ou de <i>ou</i> à la place de <i>ni</i> pour une coordination dans une P négative	* <i>Je n'ai plus assez de temps et d'ingrédients pour recommencer!</i>
	phrase impérative	effacement du sujet manquant	* <i>Vous soyez prêt, car la bête arrive.</i>
		Pron. clitiques CD ou CI en position préverbale	* <i>Me-le-donnez tout de suite!</i>
		ordre des Pron. clitiques CD et CI erroné	* <i>Donnez moi-le tout de suite!</i>
		déplacement des Pron. compl. en position post-verbale dans une interrogative négative	* <i>Ne cris-moi pas après.</i>
	P déclarative, positive, active et neutre	présence d'une manipulation, d'une structure ou d'une locution appartenant à un autre type ou forme de P	* <i>Il te donne un pouvoir et fais-tu raconte le futur.</i> * <i>Il vient où est-ce que superman est.</i>
détermination de la catégorie grammaticale	homophones	pronoms et déterminants	* <i>Elle ma dit que ses la que ce trouve le trésor.</i>
		confusion entre les sons <i>é</i> et <i>è</i> ou leurs graphies dans les désinences verbales (ou en fin de mot	* <i>Si tu l'oblige à le jetez, je n'auré pas le choix de t'empêché et tu vas le regretez.</i> * <i>ce n'ait pas de tes oignons</i>

		homophones lexicaux	* <i>mer/mère/maire</i> * <i>vert/vers/verre/ver</i>
		etc.	
	faux homophones		* <i>parce qui</i> (au lieu de <i>parce qu'il</i>) * <i>Elle était cachée cher la fée.</i>
	majuscule en début de mot	manquante ou de trop (N ou Adj. de peuple, de race ou d'habitant; nom d'une langue)	* <i>L'anglais qui mange un muffin Anglais parle l'Anglais.</i>
ponctuation	absence de virgule pour isoler le C de P ou l'adjointe déplacée	C de P, Psub. ou participiale	* Hier j'ai vu un extraterrestre.
	absence de virgule devant ou après un coordonnant ou un connecteur textuel	<i>mais</i> ou <i>car</i> ; adverbess de relation <i>alors, donc</i> ; organisateurs textuels <i>premièrement, deuxièmement</i> , etc.	* <i>Je t'aime beaucoup mais je dois partir.</i>
	détachement par la virgule erroné ou de trop	virgule employée devant compl. de P en fin de P	* <i>Je partirai, dès que je pourrai.</i>
		devant une corrélatrice (de comparaison ou de conséquence)	* <i>Elle était si laide, que le miroir s'est brisé.</i>
		entre le V et ses compléments	* <i>J'aimerais parler avec le directeur, d'un sujet personnel.</i>
		entre le subordonnant et la Psub	* <i>C'était la femme que, Georges, le roi, voulait épouser.</i>
		entre le sujet et le prédicat,	* <i>La vieille dame, prenait son thé.</i>
		entre le N et son compl. restrictif / déterminatif;	* <i>La pièce, qu'elle avait ramassée, n'était pas la bonne.</i>
		etc.	
	absence d'encadrement	d'un pronom de reprise	* <i>La duchesse_ elle pouvait acheter les plus beaux bijoux.</i> * <i>Il avait tout ce qu'il fallait alors que sa sœur_ elle_ était complètement démunie.</i>
		d'une incise (= absence de virgule devant une incise)	* « <i>Maman!</i> »_ <i>cria-t-elle.</i> * <i>Alors_ dit-t-il_ on fera autrement.</i>
		d'un groupe qui ne fait pas intrinsèquement partie de la P de base (P à construction particulière, incidente, etc.)	* <i>Je ne crois pas_ Monsieur_ que cela soit possible.</i>
		du compl. du N explicatif/non déterminatif (par exemple, un relative explicative ou un GN	* <i>Anna_ qui marchait depuis des heures_ était complètement épuisée.</i>

		mis en apposition) Etc.	
	ponctuation inappropriée, absente ou de trop	parenthèses, guillemets, point d'interrogation, point d'exclamation, deux-points, points de suspension, point-virgule, point ou autres signes de ponctuation de la P erroné, absent ou de trop	* <i>Il lui demanda pourquoi il avait fait ça?</i> * <i>Elle avait : des pommes, des bananes et des poires.</i>
	absence d'une majuscule en début de P ou présence d'une majuscule sur un mot précédé d'un signe de ponctuation autre que le point		* <i>Elle avait fait son choix : Elle allait partir durant la nuit.</i>
	autres erreurs de ponctuation	absence de virgule entre des mots répétés pour marquer l'insistance, erreur de positionnement de la ponctuation et des guillemets du discours rapporté direct, absence de virgule pour remplacer un terme supprimé lors d'une ellipse	* <i>Elle est très_ très méchante.</i> * « <i>Je pense</i> » dit-t-elle « <i>que nous allons la retrouver</i> ».
P à construction particulière,	emploi erroné des présentatifs <i>il y a</i> (même dans la phrase interrogative), <i>il était une fois, c'est, voici et voilà</i> ; emploi erroné d'une construction impersonnelle, etc.		* <i>Dans mon sac, c'est deux billets de cent dollars.</i> * <i>Il y a une fois, je suis allé dans le cimetière à minuit.</i>
Autres			

ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Exemples
accord dans le GN	accord de l'adjectif absent ou de trop	en genre et en nombre, y compris l'accord absent ou de trop de l'adjectif de couleur et de l'adjectif numéral	* <i>Les petit filles jouent dehors.</i> * <i>Les chats sont des petit félins.</i>
	accord du déterminant absent, de trop ou erroné	en genre et en nombre, y compris l'accord du Dét. interrogatif, du Dét. numéral, des locutions déterminatives et des contractions (<i>au/aux, des</i>)	* <i>Le secrétaires de son école ont oublié d'appeler son mère.</i> * <i>Quel mère oublierait son enfant?</i> * <i>touts sorte de caractéristiques</i>
	marque d'accord sur le noyau	y compris sur un N composé invariable	* <i>Les plus belles maison</i> * <i>Les arcs-ens-ciels se</i>

	absente ou de trop		<i>croisaient</i>
	accord du prédéterminant absent ou de trop	(n'inclut pas l'erreur *touts (OLVsub6))	* <i>Tout les jours</i>
	absence ou présence erronée d'une marque d'accord sur un N dans un GPrép ou un GN compl. du N	Exemple : <i>la montagne de *livre</i>	* <i>les chevaux de courses</i> * <i>la montagne de livre</i>
	accord dans la chaîne Det-Adj-Nom effectué sur une base erronée		* <i>chaques élèves partis</i>
accord régi par le sujet dans le GV	accord du verbe	désinence verbale absente ou erronée	* <i>Les adolescents mange beaucoup.</i>
	accord erroné ou manquant de l'attribut du sujet	(à l'exception des erreurs relevant des codes OGS4 et OGn1)	* <i>Ma mère a été arnaqué.</i>
	accord erroné ou manquant du PP dans une participiale		* <i>Fâchés de sa réaction, les sorcières lui jetèrent un sort.</i>
	accord manquant ou erroné du PP employé avec l'aux. <i>être</i>	sans sujet réalisé ou avec sujet réalisé	* <i>Elles sont descendu</i>
	marque d'accord erronée, absente ou de trop sur le PP d'un V pronominal		* <i>Elle s'est cogné sur la table.</i> * <i>Elle s'est fixée des objectifs.</i>
	marque d'accord avec le S sur un mot qui ne devrait pas en recevoir	verbe infinitif, adverbe	* <i>ils parlent forts</i>
accord régi par le CD dans le GV	PP avec <i>avoir</i> accordé avec CD après V		* <i>Il a vendue sa maison.</i>
	PP avec <i>avoir</i> accordé avec le S		* <i>Elle a mangée un fruit.</i> * <i>Elle a acheté deux fruits et les a mangée le lendemain.</i>
	PP avec <i>avoir</i> accordé avec le CI		* <i>Vu que les enfants avaient faim et qu'elle n'avait pas mangé sa part de gâteau, elle la leur a donnés.</i>
	PP avec <i>avoir</i> non accordé avec le CD avant V		* <i>La pizza que j'ai mangé goutait le brûlé.</i>
	accord erroné ou		* <i>Ils trouvent cette musique</i>

	manquant de l'attribut du CD		<i>dérangeant.</i>
	toute autre marque d'accord (ou consonne finale erronée) du PP avec <i>avoir</i>		* exemple : <i>le propriétaire n'avait point *prit soin d'y installer un loquet</i>
	absence ou erreur de marque d'accord sur le PP d'un V pronominal		* <i>Ils se sont absenté toute la journée.</i> (V essentiellement pronominal) * <i>Ils se sont félicités d'avoir entendu.</i> (V occasionnellement pronominal)
	marque d'accord avec le CD sur un mot qui ne devrait pas en recevoir		* <i>Il faut les faire partir.</i> * <i>Elle les a biens faits.</i>
Autres	marque d'accord sur un mot non-receveur	par exemple, sur un mot habituellement receveur, mais faisant partie d'une locution invariable;	* <i>En première, il m'a dit que [...]</i>

ORTHOGRAPHE LEXICALE

Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Exemples
phonologique	correspondances graphophonétiques	Erreurs affectant la prononciation du mot	* <i>J'ame l'école québécoise.</i> * <i>égoïste</i>
morphologique	dérivationnelle	graphème final erroné ou absent (généralement muet permettant de faire des liens avec des mots de la même famille	* <i>du lai 2%</i> * <i>le représentant</i> * <i>trop lour pour le soulever</i>
Visuelle	sublexicale	règle de position non respectée	* <i>renplaçants</i>
		multigraphémie (excluant les erreurs d'OLvsub6)	* <i>le batau à la dérive</i> * <i>le souffle court</i>
		lettre muette erronée, absente ou de trop (excluant les erreurs d'OLm et d'OLvsub4)	* <i>beaucout</i> * <i>l'hélicoptères</i> * <i>les trottoires</i>
		égalité orthographique	* <i>une planch à neige</i> * <i>couronn</i>
		irrégularité orthographique	* <i>blizard</i> * <i>cinque ou six</i>
		accents et tréma (excluant les erreurs de Sc1 et d'OLphono)	* <i>effacer</i> * <i>la pate à biscuits</i>
		exceptions orthographiques liées au pluriel (substitution graphémique)	* <i>Touts les garçons</i> * <i>Ils ont volé les bijoux de ma mère.</i> * <i>Ils ont des nez semblables.</i>
	supralexicale	élision (élision obligatoire absente ou élision interdite,	* <i>Il faut que il mange plus fruits.</i>

		excluant les erreurs de Sc1)	* <i>le avion</i>
		frontières lexicales (mots fractionnés, fusionnés ou erreurs liées aux liaisons) (catégorisation Sc1 possible pour les erreurs telles <i>Je suis en chanté</i> , dépendant du contexte et de la catégorisation de l'enseignant)	* <i>Dinstinct, il devina comment faire.</i> * <i>la place en treux</i>
		mots composés (trait d'union manquant ou de trop dans les mots composés)	* <i>coffre fort</i> * <i>bouche-bée</i> * <i>un chandail bleu vert</i>
		oubli de l'accommodement du Dét. ou de l'Adj. devant un mot à initiale vocalique ou présence de l'accommodement devant un mot commençant par une consonne ou un <i>h</i> aspiré	* <i>sa amie</i> * <i>les yeux de l'hibou</i> * <i>ce avion</i> * <i>un beau haricot</i>
LEXIQUE			
Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Exemples
Forme	mot incompréhensible		* <i>Le baoetn est mort.</i>
	mot inexistant	unité lexicale ou groupe de mots compréhensible, mais inexistant	* <i>obsessionner</i> * <i>plus bon</i>
		forme grammaticale compréhensible, mais inexistante	* <i>elle partat</i> (pour <i>elle partit</i>) * <i>elle appara</i> (pour <i>apparaîtra</i>) * <i>j'ai rendu</i> (pour <i>j'ai pris</i>)
	expression figée déformée		* <i>en pointe de pied</i> (pour <i>sur la pointe des pieds</i>)
signification	impropriété	choix de mot inapproprié dans le contexte	* <i>Son nom est « Incendium »; en traduction de latin, ça veut dire « le feu ».</i>
	paronyme		* <i>Il a fait illusion à l'incident d'hier soir.</i> (pour <i>allusion</i>) * <i>Il l'a insisté à partir.</i> (pour <i>incité</i>)
	similarité sémantique		* <i>Il a détérioré la voiture.</i> (pour <i>endommagé</i>)
	imprécision lexicale		* <i>truc</i> , * <i>choses</i> , * <i>affaires</i> * <i>faire</i> , * <i>dire</i> , * <i>avoir</i> , * <i>être</i> ,
	pléonasme		* <i>monter en haut</i>
	répétition	utilisation répétée et rapprochée d'un mot ou groupe de mot de façon qui appauvrit le texte	
Usage	anglicisme et emprunt		* <i>Elle drivait son car.</i> * <i>Elle a une condition médicale.</i>
	langue orale		* <i>fait que</i>

			* <i>tu sais</i> (ou <i>t'sais</i>)
	collocation		* <i>faire un métier</i> (pour exercer un métier)
	registre	langue populaire ou familière	* <i>gueula-t-elle</i> (pour <i>hurla-t-elle</i>)
		vocabulaire enfantin	* <i>papi</i> , * <i>dodo</i> , * <i>bobo</i>
		termes grossiers ou de mauvais goût	* <i>Il lui a crissé un coup sur la tête.</i>
		terme archaïque, désuet, remplacé	* <i>pays sous-développé</i> (pour <i>pays en voie de développement</i>)

GRAMMAIRE TEXTUELLE

Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Exemples
désignations	première désignation absente		* <i>Il était une fois une petite fille que le chien avait mordu.</i>
	reprise ou substitution erronée	pronom erroné, accord du pronom erroné, etc.	* <i>Le monde était pauvre : ils n'avaient rien à manger.</i>
système verbal	temps ou mode verbal erroné		* <i>Elle marchait tranquillement dans la forêt quand soudain, un orage éclatait et la foudre brisait un arbre qui tombait juste à côté d'elle.</i>
connecteur textuel	connecteur de trop ou erroné		<i>Premièrement, je vais vous dire les ingrédients. *Ensuite, je vais vous expliquer comment cuisiner ce plat.</i>

AUTRES

Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Exemples
conventions typographiques	majuscule, trait d'union, exposant, abréviation, symbole, écriture des chiffres et autres	absence d'une majuscule au début d'un titre, d'une marque de commerce ou d'un nom propre	* <i>Nous avons mangé chez st-hubert.</i> * <i>le petit chaperon rouge</i>
		usage erroné de la majuscule (excluant les erreurs de Sc3 et Sp6)	* <i>La Sorcière qui avait Perdu sa Baguette Magique.</i>
		usage inapproprié de majuscules (excluant les erreurs de Sc3 et Sp6)	* <i>J'ai regardé Papa cuisiner.</i> * <i>Ajoutez un cube de bouillon maggi.</i>
		trait d'union manquant lors de l'inversion (généralement dans la phrase interrogative ou impérative)	* <i>Crois tu que c'est vrai?</i> * <i>Donne le moi tout de suite!</i>
		trait d'union manquant pour unir les particules adverbiales <i>ci</i> et <i>là</i> au pronom démonstratif ou au nom précédé d'un déterminant démonstratif	* <i>celui ci</i> * <i>cette fille là</i>
		coupure de mot inappropriée	* <i>Il y avait de nomb- ¶ reuses personnes</i>

		symbole (°, +, =, *, #, \$, %, etc.) erroné, de trop, manquant ou mal positionné	* <i>Il faisait -35C°.</i> * <i>Il coûte 9.99\$.</i>
		variation typographique des lettres erronée, manquant ou de trop (exposants, gras, etc.)	* <i>une aire de *30m2</i> * <i>Il avait <u>perdu son chat</u>!</i>
		erreur d'orthographe ou d'usage d'une abréviation	* <i>Mettez-le au four pendant 30 min. puis laissez-le refroidir avant de le démouler.</i>
		les chiffres inférieurs à 10 doivent être écrits en toutes lettres à moins que l'essentiel du texte ne porte sur l'information	* <i>Il avait 2 grands yeux verts et un très long museau.</i>
		écriture d'un nombre en toute lettre dans une adresse civique, un âge, une date, une heure, une pagination, un poids, une mesure, un pourcentage, une fraction, un nombre décimal, une somme d'argent, etc.	* <i>cent-cinquante-trois virgule cinq centimètres</i> * <i>quarante-trois, rue Notre-Dame</i> * <i>quatre-vingt-dix pourcent</i>

ANNEXE D : LA GRILLE DE CODAGE

GRILLE DE CODAGE DES TEXTES ÉCRITS		
SYNTAXE		
phrase simple	respect du modèle <i>Phrase de base</i>	Sps1
	construction du GN	Sps2
	construction du GV	Sps3
	construction du GPrép	Sps4
	construction du GAdj	Sps5
	coord. / juxtap. de groupes	Sps6
	reprise pronominale non emphatique	Sps7
phrase complexe	juxtaposition et coordination de P	Spc1
	sub. Corrélatif	Spc2
	sub. Relative	Spc3
	participiale ou infinitive	Spc4
	mode dans la Psub	Spc5
	concordance des temps	Spc6
	mauvais choix de subordonnant	Spc7
	enchaînement de P	Spc8
	insertion de P	Spc9
types et formes de P	phrase exclamative	Stp1
	phrase interrogative	Stp2
	phrase négative	Stp3
	phrase impérative	Stp4
détermination de la catégorie	Homophones	Sc1
	faux homophones	Sc2

grammaticale	majuscule au début du mot	Sc3
ponctuation	absence de virgule devant ou après CdeP ou adjointe déplacée	Sp1
	absence de virgule devant ou après un coordonnant ou un organisateur textuel	Sp2
	détachement erroné par virgule	Sp3
	absence d'encadrement	Sp4
	ponctuation inappropriée, absente ou de trop	Sp5
	absence de majuscule en début de P ou majuscule sur un mot précédé d'un signe de ponctuation autre que le point	Sp6
	absence de virgule devant incise	Sp7
	autres erreurs de ponctuation	Sp8
P à construction particulière	emploi erroné du présentatif <i>il y a</i> (même dans les questions), de <i>il était une fois</i> , etc.	Scp
autres	ordre de mots dans le rapporté	Sa
ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE		
accord dans le GN	accord de l'adjectif	OGn1
	accord du déterminant	OGn2
	absence du pluriel sur le noyau ou marque de trop	OGn3
	accord du prédéterminant	OGn4
	absence ou présence d'une marque d'accord erronée sur un nom dans un GPrép ou un GN complément du nom	OGn5
	accord dans la chaîne Det-Adj-Nom effectué sur une base erronée	OGn6
accord régi par le sujet dans le GV	accord du verbe	OGs1
	accord erroné ou manquant de l'attribut du sujet	OGs2
	accord erroné ou manquant du PP dans une participiale	OGs3
	du PP avec être	OGs4
	absence ou erreur de marque d'accord sur le PP d'un V pronominal	OGs5

	marque d'accord sur un mot non-receveur		OGs6
	toute autre marque d'accord ou consonne finale erronée du PP avec <i>avoir</i>		OGs7
accord régi par le CD dans le GV	PP <i>avoir</i> accordé avec le CD après V		OGcd1
	PP <i>avoir</i> accordé avec le sujet		OGcd2
	PP <i>avoir</i> accordé avec le CI pronominalisé		OGcd3
	PP <i>avoir</i> absence d'accord		OGcd4
	accord erroné ou manquant de l'attribut du CD		OGcd5
	toute autre marque d'accord ou consonne finale erronée du PP avec <i>avoir</i>		OGcd6
	absence ou erreur de marque d'accord sur le PP d'un V pronominal		OGcd7
	marque d'accord sur un mot non-receveur		OGcd8
autres	marque d'accord sur un mot non-receveur (autre que ceux régis par le CD ou le S)		OGa
ORTHOGRAPHE LEXICALE			
phonologique	correspondances graphophonétiques		OLphono
morphologique	dérivationnelle ou grammaticale		OLm
visuelle	sublexicale	règle de position	OLvsub1
		Multigraphémie	OLvsub2
		lettre muette	OLvsub3
		légalité orthographique	OLvsub4
		irrégularité orthographique	OLvsub5
		accents et tréma	OLvsub6
	supralexicale	Elision	OLvsup1
		frontières lexicales	OLvsup2
		mots composés	OLvsup3
		contractions	OLvsup4
LEXIQUE			

forme	mot incompréhensible	Lf1
	mot inexistant forme grammaticale compréhensible, mais inexistante	Lf2L Lf2G
	expression figée déformée	Lf3
signification	Impropiété	Ls1
	Paronyme	Ls2
	similarité sémantique	Ls3
	imprécision lexicale	Ls4
	Pléonasme	Ls5
	Répétition	Ls6
usage	anglicisme et emprunt	Lu1
	langue orale	Lu2
	Collocation	Lu3
	Registre	Lu4
GRAMMAIRE TEXTUELLE		
désignations (Paret, 2003)	première désignation absente	GTd1
	reprise ou substitution erronée	GTd2
système verbal	temps ou mode verbal erroné	GTv
connecteur textuel	connecteur de trop ou erroné	GTc
AUTRES		
conventions typographiques	majuscule, trait d'union, exposant, abréviation, symbole, écriture des chiffres et autres	Act

ANNEXE E : LA DISTRIBUTION DES ERREURS

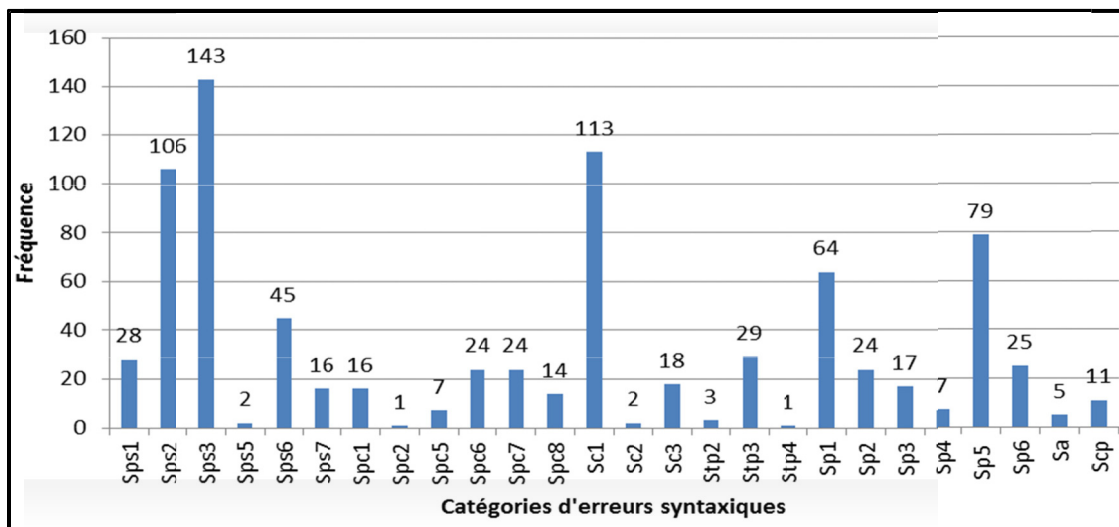


Figure 11: La distribution des erreurs syntaxiques

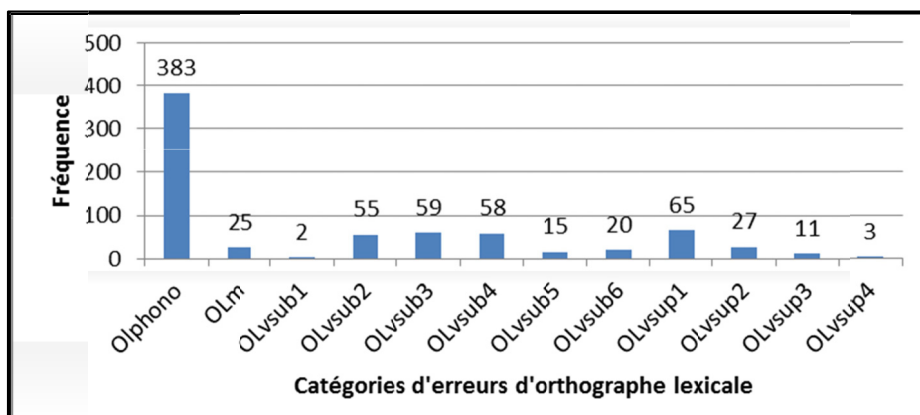


Figure 12: La distribution des erreurs d'orthographe lexicale

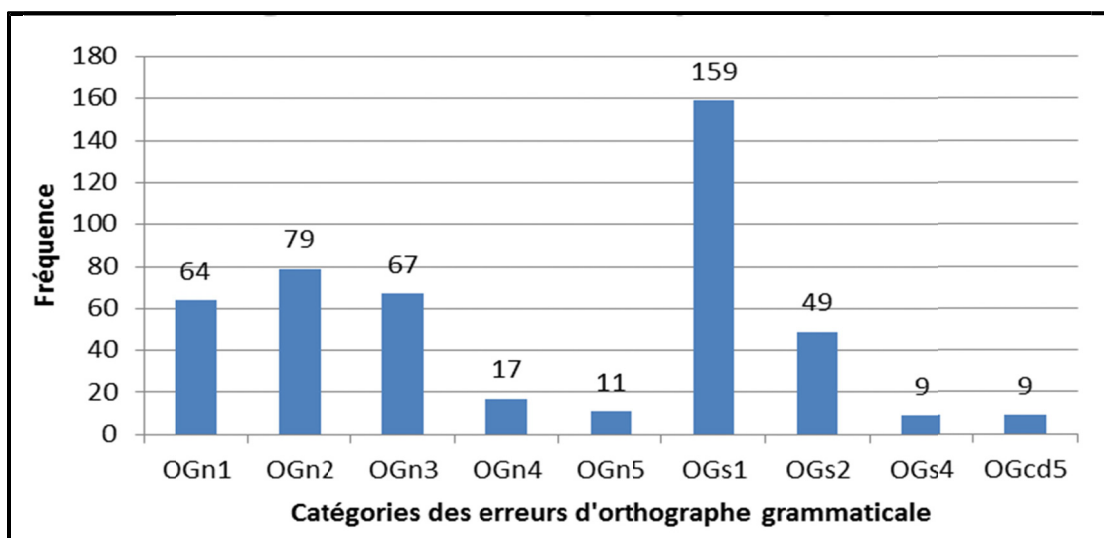


Figure 13: La distribution des erreurs d'orthographe grammaticale